

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO
PROJETO EDUCACIONAL DE RUI BARBOSA

NAJLA MEHANNA MORMUL

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO
PROJETO EDUCACIONAL DE RUI BARBOSA

Dissertação apresentada por **NAJLA MEHANNA MORMUL**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado

MARINGÁ
2009

NAJLA MEHANNA MORMUL

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO
PROJETO EDUCACIONAL DE RUI BARBOSA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^{fa}. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) –
UEM

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – UFU

Prof^{fa}. Dr^a. Terezinha Oliveira – UEM

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa – UEM

Dedico este trabalho a minha mãe Terezinha
ao meu esposo Wilian e às minhas filhas
Adriele e Arielle, sem eles eu não teria
conseguido.

AGRADECIMENTOS

Este singelo espaço é, ao mesmo tempo, tão simples e complexo, por fazer pensar que não são e não serão poucas as ‘pedras’ que teremos que remover de nossos caminhos ao longo da vida. E, muitas vezes, nossos braços tão fragilizados pelos embates vividos, fazem-nos acreditar que já não podemos mais continuar. Porém não foram poucas as pessoas que me apoiaram na realização de mais esse sonho. Também, não foram poucos os braços que me ajudaram a retirar as ‘pedras’ do caminho para que continuasse e superasse mais esta etapa.

Agradeço a todos os professores que me mostraram o valor da educação, desde aqueles da minha infância até os dos dias de hoje, em especial aos professores da banca, pelo carinho e dedicação. E aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, os quais contribuíram para a minha formação profissional, mas, sobretudo, pessoal.

Não posso deixar de agradecer ao meu pai que, sem dúvida nenhuma, foi o maior exemplo de luta e dignidade que já conheci. À minha amada mãe, porque sem ela nada disso poderia ter ocorrido. À minha sogra Irani, que não poupou esforços em cuidar e zelar pelas minhas filhas. Ao meu sogro Januário, grande provedor, que, assim como uma águia, não tirou os olhos de seus filhotes.

Ao meu esposo Wilian, companheiro de altos e baixos, que apesar da correria do dia-a-dia, esteve sempre pronto a me ajudar. As minhas filhas Adriele e Arielle, pela paciência, carinho e compreensão pelas horas que lhes foram roubadas. A todos os meus amigos e familiares e, em especial, à minha irmã Suhaila, pelo seu apoio. Enfim, a todos que acompanharam essa empreitada e, mesmo à distância, rezaram e torceram por mim.

À minha orientadora Maria Cristina Gomes Machado, que, numa feliz escolha do destino, entrou na minha vida e não poupou esforços ao me aconselhar e acalmar durante a orientação. Uma grande mulher com tantos predicados, somente Rui Barbosa, na sua admirável eloquência, poderia enumerá-los. Obrigada Cristina, você estará sempre no meu coração.

Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há os que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém, há os que lutam toda a vida.
Esses são os imprescindíveis.

Bertold Brecht.

MORMUL, Najla Mehanna. **O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROJETO EDUCACIONAL DE RUI BARBOSA**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender como o ensino de geografia poderia contribuir para a consolidação política da nação e da sociedade brasileira no século XIX. Buscou-se analisar a importância da construção da identidade nacional, para isso, lançou-se mão dos escritos sobre educação de Rui Barbosa, em específico seus pareceres sobre a educação brasileira entre os anos de 1882 e 1883. Esses pareceres sobre a situação do ensino no Brasil abrangeram diferentes modalidades de ensino desde o superior até o primário, e deste último, tudo estava ainda por fazer. A partir da mediação entre as discussões que permearam os estudos de Rui Barbosa e o ensino da geografia no país, tomou-se o caminho da história da educação como suporte textual e metodológico, considerando que o confronto entre a busca pelo ideário de nação desenvolvida, almejada por Rui Barbosa, e o papel da geografia como disciplina escolar na formação do cidadão patriótico poderia ser mais rico pelo viés da historiografia. Para escrever seus pareceres sobre o ensino, Rui Barbosa fez uso de um amplo arsenal bibliográfico, constituindo uma obra de grande fôlego, que perfaz mais de duas mil páginas, nas quais munido de belas palavras, muitas informações e por meio de seus interlocutores, demonstrou o quanto em termos de educação tínhamos a caminhar. A geografia, por ser uma disciplina de cunho nacionalista e imbuída de um status de ciência de elite, permitiu analisar a situação histórica mundial e do Brasil do século XIX, levando em consideração alguns aspectos relevantes para o entendimento do contexto da história educacional brasileira, bem como de seus intelectuais. Dessa forma, abordaram-se os desdobramentos da geografia enquanto ciência e, a posteriori, verificou-se como era ensinada. A geografia, desde a antiguidade, era tida como um conhecimento imprescindível para a humanidade conhecer o espaço em que ocupava, não obstante o sistema capitalista e as mudanças por ele impulsionadas também serviram de substrato teórico para melhor compreender a questão, uma vez que a educação não está dissociada do movimento da história. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizados, além dos pareceres de Rui Barbosa, outros documentos do período, assim como fontes secundárias. Foi realizado um breve panorama da situação do ensino no Brasil e no mundo, com ênfase ao programa proposto por Rui Barbosa e se discutiu sobre a geografia e sua participação para a realização do projeto de Rui Barbosa e sua importância para a construção da identidade nacional. Verificamos que os pressupostos teóricos da geografia acompanharam o desdobramento da história e que seus conhecimentos contribuíram para o desenvolvimento de muitas nações do globo. Com respeito ao Brasil, percebemos que o ensino de geografia poderia ter sido um forte aliado para a concretização dos projetos de desenvolvimento da nação, mas, infelizmente, as mudanças não saíram do papel e muito do que propôs Rui Barbosa só começou a se efetivar na República, com trabalhos de outros intelectuais.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Educação Escolar. Ensino de Geografia. Rui Barbosa. Identidade Nacional.

MORMUL, Najla Mehanna. **THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN RUI BARBOSA'S EDUCATIONAL PROJECT.** 138 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2009.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand how the teaching of Geography might contribute for the politics consolidation of nation and the Brazilian society in the XIX century. It was tried to analyze the importance of the building of national identity, and for this, Rui Barbosa's writings about education were launched, specifically his thoughts about Brazilian education between the years 1882 and 1883. These thoughts about the situation of teaching in Brazil comprehended different categories of teaching since the superior up to the primary, and of this last one, everything was still to be done. From the mediation among the discussions of Rui Barbosa's studies and the teaching of Geography in the country on, it was started the way of education history as a textual and methodological support, considering that the confrontation between the ideal of developed nation desired by Rui Barbosa and the role of Geography as scholar discipline in the formation of the patriotic citizen might be richer through historiography. To write his thoughts about teaching, Rui Barbosa made use of an ample bibliographic arsenal, constituting a great work, resulting more than two thousand pages, in which through beautiful words, many informations and his readers, he demonstrated how much we should walk in terms of education. Geography, for being a discipline of nationalist character and with status of science of the upper class, permitted to analyze the world and Brazilian historic situations of the XIX century, considering some important aspects for the comprehension of the context of Brazil education history as well as of its intellectuals. In this way, the spreading of Geography as science was approached, and after this it was analyzed how it was taught. Since the early times Geography was seen as essential, so that human beings could know the space occupied, though the capitalist system and the changings occurred because of it also would serve as theorical substract to understand the matter in a better way, once education is not separated of the history movement. To develop this research many sources were used, besides Rui Barbosa's thoughts, other documents of that epoch as well as secondary sources. It was done a short scene of the situation of teaching in Brazil and all over the world, emphasizing the program proposed by Rui Barbosa, discussion about Geography and its participation for the performance of Rui Barbosa's project as well as its importance for the building of national identity. We verified that the theorical presupposes of Geography accompanied the spreading of History and that its knowledges contributed for the development of many nations of the globe. Concerning to Brazil, it was noticed that the Geography teaching might be a strong allied for the concretization of projects of nation development, but, unfortunately, the changings did not leave the paper and much of what was proposed by Rui Barbosa began to become effective with the Republic with works of other intellectuals.

Key-words: Education. History of Education. Scholar Education. Teaching of Geography. Rui Barbosa. National Identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO AO LONGO DO SÉCULO XIX.....	24
2.1. Trabalho e Capital no Século XIX.....	25
2.2. Breves Considerações sobre o Desenvolvimento Geográfico.....	41
3. A SITUAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: REALIDADES E PROJETOS.....	51
3.1. Rui Barbosa e a Educação Brasileira.....	53
3.2. Características Gerais e Fins da Educação Primária no Projeto de Rui Barbosa.....	72
3.3. Geografia Escolar a Nação Brasileira.....	78
4. RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CARACTERÍSTICAS, FINALIDADES, MÉTODOS E PROGRAMAS.....	84
4.1. Método de Ensino.....	88
4.2. Programa da Escola Primária.....	94
4.3. O Ensino de Geografia no Projeto Educacional de Rui Barbosa.....	106
4.4. O Ensino de Geografia para Rui Barbosa.....	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	131

1. INTRODUÇÃO

Educação. Do latim 'educere', que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É uma atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte (BRANDÃO, 1981, p.63-64).

Esta epígrafe nos faz refletir que a educação pode ser compreendida à luz da história, ou seja, no contexto em que os homens estabelecem entre si e as relações de produção da sua própria existência. Assim, a educação está comprometida com a economia e da política do seu tempo, envolvendo as relações humanas em sua totalidade.

A presente pesquisa é fruto de uma constante inquietação a respeito do ensino da geografia no Brasil, em especial, os motivos que a levaram a se tornar uma disciplina escolar. Para isso buscou-se o caminho da história da educação para encontrar as respostas necessárias, tendo como pressuposto que a educação é consequência das relações sociais e econômicas de cada época.

Essa inquietação está associada a uma vivência particular, já que, como professora de geografia, sempre questionamos por que a geografia, disciplina escolar tão importante, foi, e ainda é rotulada por diversos adjetivos pejorativos. Em nossa prática, com base nos postulados teóricos e metodológicos da geografia e durante a rotina de todos os dias, por meio de nossa experiência,

verificamos que a história da educação nos auxiliaria a encontrar as respostas que tanto desejávamos.

Dessa forma, ao enveredar pela história da educação, acreditamos ser prudente iniciar toda e qualquer investigação por meio de levantamentos de fontes documentais que possibilitem uma maior apreensão dos acontecimentos que produziram a história da educação brasileira. Assim, buscamos nos acontecimentos e nas pessoas que marcaram a educação, no século XIX, no mundo, sobretudo no Brasil, os fundamentos teóricos para desenvolver esta pesquisa. Esse século XIX foi escolhido, por ser o século em que a Geografia passou a ser uma disciplina escolar. Ele foi, sobremaneira, importante para a educação de forma geral.

Diante disso e motivada a esclarecer nossas inquietações, procuramos conhecer obras de diferentes pensadores e, ao final de cada leitura, um leque se abria de novas possibilidades e se desvendava um universo complexo e desafiador. E foi por meio desses grandes pensadores que nos deparamos com Rui Barbosa e seus *pareceres* sobre educação¹.

A partir deste momento, Rui Barbosa (1849-1923) tornou-se nossa fonte inspiradora, uma vez que é conhecido pela sua grande eloquência, pela riqueza de detalhes e informações que perfazem seus escritos². Ao estudar seu projeto educacional, não é menor ainda a exaltação de seu projeto/parecer sobre o ensino, escrito em 1882 e 1883.

O jurista, o filólogo, o educacionista, o humanista, em resumo, o sábio; o orador, o jornalista, o escritor, em suma o artista; o político, o diplomata, o protagonista, o construtor de um regime,

¹ A obra de Rui Barbosa sempre foi muito comentada, no entanto seu lado como educador era uma face oculta. Rousseau (1712-1778), ao escrever *Emílio*, defendia uma educação, na qual o ensino de geografia era enriquecedor, partia das idéias de Pestalozzi, que, não obstante, aplicava o método intuitivo, que chegara ao Brasil no século XIX e foi discutido por Rui Barbosa em seus pareceres. Rousseau defendia a idéia de que a educação era vida; devia centralizar-se na criança, encontrando sua finalidade no indivíduo, em cada estágio particular de sua vida. Não há em Rousseau a preocupação de “formar a criança”, mas a de permitir que “a criança se forme”. (ROUSSEAU, 1995).

² Gonçalves (2000, p.20) faz um breve panorama das convulsões teóricas que circundavam a época que Rui Barbosa viveu “[...] geração de Rui (1870) é marcada de maneira simbólica o fortalecimento de uma variada gama de teorias e correntes filosóficas no Brasil, como o darwinismo, o evolucionismo, o positivismo, o liberalismo e as teorias raciológicas e acompanharam uma inédita discussão a respeito da nacionalidade brasileira”.

em uma palavra, o estadista, todos esses predicados nele se reuniam; e, segundo as circunstâncias, nele revelava o homem da ciência, o homem da forma ou o homem da ação (MANGABEIRA, 1960, p. 14)

Esse autor foi um intelectual de grande magnitude, que produziu muito e deixou um legado imensurável de fontes a se pesquisar. Acreditamos possível desenvolver uma pesquisa que contribua para a história da educação brasileira.

Entre as fontes documentais estudadas, destacamos as reformas sobre o ensino primário e sobre o secundário e superior de Rui Barbosa, bem como a tradução das Lições de Coisas de Calkins. Destacamos que os pareceres de Rui Barbosa constituem um dos mais importantes documentos produzidos sobre educação em toda a América do Sul no século XIX.

Como se trata de uma pesquisa pautada em fontes bibliográficas, fizemos um prévio levantamento do que havia sido publicado no Brasil no século XIX que contemplasse a educação e, em especial, o ensino de geografia³. Ao mesmo tempo, foi realizado um sucinto levantamento do que já havia sido publicado sobre o tema proposto. Com o estado da arte, constatamos alguns trabalhos que versavam sobre o tema, mas não contemplavam especificamente o que desejávamos, porém foram válidos, porque nos aproximaram do assunto, além de contribuírem para elucidar nosso propósito.

Dentre esses trabalhos, destacamos o de Antonio Carlos Robert Moraes (1991), que apresentou um texto no “Grupo de Trabalho Pensamento Social do Brasil” no “XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais”, em Caxambu, no qual discutiu sobre a identidade nacional e a institucionalização da geografia no Brasil. Nesse texto, o autor fez um importante apanhado histórico, que serviu como subsídio teórico metodológico para a realização desta pesquisa. A professora Cristina Pessanha Mary (2005) escreveu um artigo para a Revista da SBHC do Rio de Janeiro, com o título “A Geografia no Brasil nos Últimos Anos do Império”, nesse artigo a autora analisou

³ Nesse levantamento, foram consultadas importantes obras, das quais destacamos as seguintes: Primeira Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro (1883), Congressos Agrícola do Rio de Janeiro (1888) Congresso Agrícola do Recife (1978), A Educação do Homem (2001) de Froebel, Educação Intelectual, Moral e Physica de Spencer (1927). A Pedagogia de Rui Barbosa (1956) de Lourenço Filho, além de Eça de Queiroz (1979), Primitivo Moacyr (1937), Euclides da Cunha (1902), José Thomaz Nabuco de Araújo (1979), entre muitos outros.

a contribuição da geografia no Brasil de fins do Império, em específico a “Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil”.

Os escritores e professores José William Vesentini (1987) Vesentini e Vlach (1991), Roberto Lobato Corrêa (1986, 1995), Demétrio Magnoli (1997), Ana Fani Alessandri Carlos (1992, 1995, 1996, 1998, 2003), Vânia Vlach (1990, 1991), entre outros, que são bem conhecidos na área da geografia não só pelos seus livros didáticos, mas também pelos artigos científicos e livros que escreveram sobre o ensino dessa disciplina. Estas obras são apresentadas de modo contextualizado e amplo, abordando a geografia desde a antiguidade até os dias atuais, destacando sempre os principais fatos históricos que envolveram o ensino de geografia.

Outros textos serviram de fundamentação teórica como o de Beatriz Aparecida Zanatta (2005) intitulado “O Método Intuitivo e a Percepção Sensorial como Legado de Pestalozzi para a Geografia Escolar” bem como o de Rosa Fátima de Souza (2000), “Inovação Educacional no Século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil”. Ambos foram textos relevantes para a construção teórica da pesquisa.

O programa proposto para o ensino primário brasileiro e secundário por Rui Barbosa, no final do século XIX, consistiu-se em um importante documento para entender o contexto histórico brasileiro, evidenciando como ele ambicionava promover a escolarização popular brasileira e ascensionar o país política e economicamente.

Não obstante as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino defendidos por Rui Barbosa definiram as suas finalidades e revelaram a configuração de um projeto audacioso e rico. Consistia em um projeto claramente direcionado para a consolidação política da nação, para a modernização do país, para a moralização do povo, assim como para a formação do cidadão-patriótico por meio da educação.

Assim, busca-se analisar como o programa proposto por Rui Barbosa poderia colaborar no processo de consolidação política da nação brasileira e a contribuição do ensino de geografia, para concretizar o projeto educacional de Rui Barbosa e, conseqüentemente, de sociedade, expressa nos pareceres acerca da

“Reforma do Ensino Primário e as Várias Instituições complementares”, de 1883, e da “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, 1882 ⁴ durante o século XIX.

Nos *pareceres* de Rui Barbosa sobre ensino, há uma fonte valiosíssima de informações, uma vez que ele não poupou esforços ao fazer um levantamento minucioso da situação do ensino no Brasil. Os pareceres são, indubitavelmente, uma importante fonte de investigação histórica.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que necessitou de um grande arsenal bibliográfico, para que não houvesse o risco de fazer considerações precipitadas e ingênuas. No entanto, por conta do tempo que dispomos, não poderemos divagar muito pelo tema.

Como os documentos não falam por si, buscaram-se em fontes bibliográficas ou documentais os subsídios necessários para fundamentar esta investigação, bem como desvelar nosso objetivo. Para a realização da pesquisa, o recorte temporal se deu no século XIX, enfatizando, os principais desdobramentos históricos significativos do período, que marcaram a educação nacional.

O recorte temporal tem um motivo expressivo, visto que o século XIX foi importante para o debate acerca do ensino público gratuito e de qualidade em nosso país. Além disso, há alguns fatos expressivos, como a publicação do Ato Adicional, uma emenda na Constituição de 1824, estabelecendo algumas mudanças, sobretudo, no que se referia ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Extinguiu os Conselhos Gerais das províncias e criou as assembleias legislativas provinciais com poderes para deliberar sobre economia, justiça, educação, entre outros.

O Ato Adicional, foi proclamado por lei de 12 de agosto de 1834, sendo uma grande experiência considerada a mais próxima da democracia no período imperial. [...] A promulgação do Ato Adicional de 1834 ampliou os poderes das Assembleias Provinciais, com exceção do Rio de Janeiro, às quais coube a responsabilidade sobre a gerência do próprio sistema de ensino, deixando a cargo das oligarquias locais o exercício ou não da Educação, que aqui deve ser entendida como possibilidade de libertação do homem ou, em sentido oposto (e por omissão das

⁴ As reformas propostas por Rui Barbosa para o ensino primário será tratada nesta pesquisa como Pareceres do Ensino primário (BARBOSA, 1947a, 1947b, 1947c, 1947d). Cabe ressaltar que a antecedeu A Reforma do Ensino Secundário e Superior (BARBOSA, 1942). Nesta pesquisa, o conjunto composto pelos dois projetos de reforma será tratado apenas como pareceres.

autoridades locais), como forma de sua dominação pelos setores políticos locais. Entretanto, o princípio da descentralização foi motivo de muita controvérsia, políticos e educadores que questionavam o fato de o Poder Central se eximir de tal responsabilidade. Outra observação importante é que o Ato Adicional estabelecia uma “dualidade de competências” que tornava possível a coexistência em cada província, de dois sistemas paralelos de ensino, ou seja, aquele instituído pelas províncias e o que competia à esfera do governo central (CARDOSO, 2003, p. 127).

Essa dualidade fora mantida ao longo do Império, muitas reformas foram propostas no ensino primário com alcance apenas no Município Neutro. Nesse século, destacam-se os anos de 1882 e 1883, importantes por se referirem à data em que foram redigidos e publicados os pareceres de Rui Barbosa⁵. É sabido que outras reformas sobre educação antecederam e sucederam as de Rui Barbosa, as quais nos auxiliaram para entender melhor a questão a que pretendemos inquirir.

Contudo, em 1861, foi realizada a primeira edição das “Lições de Coisas”, obra de grande importância para Rui Barbosa ao elaborar seus *pareceres*, especialmente o tomo II da reforma de ensino primário, no qual ele discutiu veementemente sobre o programa escolar e o método. Ele a traduziu e a publicou no Brasil em 1886.

Embora o ensino de geografia não tenha sido a maior preocupação de Rui Barbosa, ele destinou várias páginas de seus pareceres sobre essa disciplina, para o ensino primário, discutindo a sua importância para a formação do cidadão que ora se almejava, isto é, um cidadão capaz de reconhecer o valor de sua pátria, contribuindo para o bom desenvolvimento do país. Salientava o caos com que era tratado o ensino de geografia no Brasil, ou seja, como um ensino estéril e embrutecedor.

Rui Barbosa atribuía ao método boa parte do caos em que se encontrava o ensino, assim mobilizou-se em apresentar um novo método, capaz de reformar o

⁵ Dia 12 de setembro de 1882, data em que os Anais do parlamento consignam a apresentação. Devia constituir o Anexo C dos extensos volumes de debates e trabalhos parlamentares daquele ano. Mas, como o trabalho era extenso, exigiu-se sua transferência para outro tomo inteiro em apenso aos Anais, assim desdobrados em duas partes, o segundo será apresentado somente em 1883.

ensino. Para a geografia, esse método foi de especial importância, porque possibilitava torná-la uma disciplina cheia de vida e interesse.

Diante disso, notamos que Rui Barbosa era muito criterioso com o método proposto em seu programa para o ensino primário. Esse método, de acordo com ele, contribuiria para que, realmente, fosse efetivada uma reforma no modo como as matérias eram ministradas, inclusive no ensino da geografia, tornando-o um elemento importante na formação do cidadão e na valoração do espaço ocupado. Propunha um método de ensino capaz de suscitar o espírito científico, a curiosidade e a experimentação, em contraposição à metodologia vigente.

Por isso, indaga-se: Como a geografia poderia contribuir para a consolidação do projeto educacional de Rui Barbosa? Partindo disso, optamos por fazer uma releitura histórica e contextualizada dos principais fatos que margearam o cenário em que Rui Barbosa atuou para encontramos respostas para nossa inquietação.

Para isso, foi utilizado o método de investigação histórica, porque entendemos que ele seja capaz de suscitar os acontecimentos relevantes do período, a fim de compreender a realidade educacional brasileira, ou seja, os fatos e acontecimentos que marcaram a história da educação em nosso país no período estabelecido. Assim, será considerado o próprio contexto de ação e atuação de Rui Barbosa no Brasil, investigando suas contribuições para a educação brasileira, bem como a questão do ensino de geografia.

Esta pesquisa adotou como procedimento a pesquisa documental, tomando como objeto de pesquisa os pareceres de Rui Barbosa e as “Lições de Coisas”. Buscamos trabalhar com as fontes de modo contextualizado, apreendendo a realidade existente e destacando os fatos como construções históricas produzidas pela ação humana.

Esse trato com as fontes nos deu um substrato teórico importante para entendermos como a geografia, juntamente com outras ciências, em especial a história, poderia contribuir para a consolidação do projeto educacional de Rui Barbosa e, conseqüentemente, de sociedade no Brasil.

Dessa forma, especifica-se que é por meio dos *pareceres* de Rui Barbosa que nos propomos repensar a história da educação no Brasil e sua atuação como um homem importante de seu tempo que, em meio a tantas lutas, destinava

grande apreço à questão da instrução pública brasileira. Pretendemos encontrar respostas no que tange às finalidades do ensino de geografia no Brasil.

Como nosso objeto de estudo centraliza-se no século XIX, optamos por uma pesquisa que retomasse fatos importantes desse período, tanto em escala nacional como mundial, já que reconhecemos que os acontecimentos históricos no Brasil não estão isolados do contexto histórico internacional.

Para tanto, avaliamos ser imprescindível fazer breves considerações a respeito do século XVIII, sobretudo por conta da Revolução Industrial, uma vez que, a partir desse acontecimento, o mundo do trabalho sofreu intensas transformações. Estas mudanças ressoaram no século XIX, entre elas merecem destaque o advento das máquinas e as mudanças nas relações de produção e de poder.

Em meados do século XIX, a burguesia, então classe dominante, imprimia um novo ritmo de desenvolvimento econômico. E ditava os rumos que a educação deveria seguir, visando à formação do cidadão ordeiro e patriótico. Assim, o pensamento pedagógico sofreu influência das mudanças econômicas, sociais e filosóficas que assolaram o mundo nesse período⁶.

No Brasil, a visão da identidade pelo espaço passava a adquirir certo destaque na representação simbólica. A sociedade brasileira apresentava muitas mudanças sociais e políticas, em termos de instrução havia muito a se fazer. Foi um período de muitos ensaios, que tematizaram a tarefa das elites na construção do país, questionando bastante a respeito da identidade e do povo que dispúnhamos e a visão do país como um espaço a conquistar⁷, sendo a educação “popular” um caminho para isso. O trabalhador rural brasileiro não existia politicamente e o urbano começava a aparecer.

Os conservadores estavam socialmente ligados à escravidão e, politicamente, aos princípios metafísicos da monarquia representativa e do liberalismo. Restavam apenas as camadas

⁶ Dentro do movimento da educação nacional, o século XIX tem características próprias, que o distinguem e até mesmo opõem ao século XVIII (LUZURIAGA, 1959, p. 56). Desse século, procedem os grandes sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos (LUZURIAGA, 1959, p. 57).

⁷ Vale lembrar que este é um período de forte dinamismo no avanço de frentes pioneiras por diferentes quadrantes do território, como: na Amazônia, animada pela extração da borracha, o sudeste dentro da marcha do café, entre outras.

médias, particularmente as profissões liberais com formação científica, tais como os engenheiros, os médicos, os matemáticos, os professores (CARTOLANO, 2003, p. 210).

Portanto, ao estudar o contexto brasileiro, inclusive ao longo do século XIX, defendemos a idéia de que esse período foi importante para entendermos a história educacional brasileira; bem como o papel exercido pelo ensino de geografia enquanto disciplina fundamental na formação do cidadão nacionalista-patriótico. Essas mudanças não afetaram somente os setores políticos e sociais, mas, o modo como às pessoas viam e entendiam a realidade posta.

Nesse cenário, as reformas educacionais vinham a calhar, já que o país queria sair do tímido desenvolvimento econômico e social, impresso por um modo de vida agrícola e arcaico, e os ares oriundos da Revolução Industrial que ocorria em solo europeu enchiam os brasileiros de expectativas.

Os intelectuais brasileiros acreditavam que era necessária uma reorganização social para que o Brasil superasse a situação econômica, identificada como de subdesenvolvimento frente à modernização e os avanços dos países industrializados. Nesse sentido, os impulsionadores das mudanças seriam o comércio, a indústria e a educação. Assim, culminavam com os interesses da burguesia nacional em meio ao movimento histórico que se processava; ou seja, para alguns intelectuais, era urgente a superação das contradições econômicas e sociais no Brasil, e as amarras do obscurantismo tinham que ser desatadas em prol de um desenvolvimento progressista.

A sociedade brasileira no século XIX via a educação como uma atividade social, a luta a favor do ensino laico, das ciências e a luta contra a escola tradicional religiosa, assim como a fragmentação do currículo, foram, entre muitos, alguns dos espólios evidentes nesse século. Dessa forma, a educação sofreu algumas alterações vistas com necessárias pelo então contexto histórico. Spencer (1927), ao escrever sua obra denominada “Educação Intelectual, Moral e Physica”, destacou que o ensino das ciências deveria ser o centro de toda educação.

Deste modo, alguns intelectuais brasileiros envolvidos no movimento histórico e vivendo as mudanças que ocorriam no Brasil e no mundo, entre eles, Rui Barbosa, buscavam imprimir novos rumos à educação. Vale salientar que não

se trata de um transplante de idéias, mas de um movimento que “invadia” os diversos setores e segmentos da sociedade, tais mudanças universalizavam-se e, gradativamente, atingiam diferentes partes do globo terrestre.

Defendiam o crescimento econômico brasileiro, almejavam que esse desabrochasse, já que, por conta de seu próprio contexto histórico, estava muito aquém das mudanças ocorridas nos países desenvolvidos. Rui Barbosa acastelava a adoção de medidas, que em seu entendimento, estavam sendo importantes para o desenvolvimento das grandes nações européias e para os Estados Unidos. Porém, no Brasil, as forças conservadoras de uma tradição agrária sustentada por escravos resistiam às idéias liberais implantadas na Europa, na qual a economia capitalista se encontrava em crise, mas exibiam um desenvolvimento industrial espantoso.

Diante desse cenário, Rui Barbosa, um dos mais expoentes intelectuais brasileiros, entusiasmado pelos acontecimentos de seu tempo, empenhava-se no processo de consolidação política da nação brasileira por meio de uma política liberalizante e de uma reforma na educação. De acordo com Machado (2002, p. 29-30):

Rui Barbosa estava sempre com os olhos voltados para a Europa e os Estados Unidos e mostrava-se entusiasmadíssimo com o desenvolvimento que estes apresentavam. O parâmetro perseguido por ele era o que existia de mais desenvolvido fora do país, e sua preocupação era a inserção do Brasil no conjunto das nações civilizadas. O progresso lá alcançado tornava-se o ideal que o Brasil deveria perseguir. Essa sua defesa não significava que o se ajustar às necessidades mundiais dependesse apenas de vontades individuais. Não era somente Rui Barbosa que desejava que o país se igualasse aos países desenvolvidos, mas esta era uma necessidade social do próprio capital para continuar sua expansão.

Então, ao buscar verificar as propostas de Rui Barbosa para o ensino, em especial o ensino de geografia, e, no que se refere à construção de uma identidade nacional respaldadas em bases educacionais, corrobora a importância dessa disciplina, já que o ensino da geografia sempre esteve associado à imagem da Pátria. De modo que tornava-se importante desenvolvê-lo com competência e com o uso de uma boa metodologia.

O ensino de geografia surgiu na modernidade, no contexto do desenvolvimento do capitalismo industrial, da construção e consolidação dos

Estados-nações e, também, da expansão do ensino público. Ao evidenciar a figura do cidadão que se relaciona com o Estado, delineava-se, assim, um momento de grandes convulsões político-sociais, no qual a geografia se instaurava como uma disciplina escolar.

A geografia não está e nunca esteve em crise porque ela é crise, filha da crise do capitalismo. A crise entre teoria e prática que existe nos limites do seu fazer científico é falsa. A verdadeira crise é histórica e nasceu do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção. Este conflito revela a ciência do homem pela unificação prática entre trabalho manual e trabalho intelectual (LEONEL, 1985, p. XVI).

A ciência geográfica despontou-se no decorrer do século XIX concomitante com a crise do capitalismo, seu desenvolvimento foi impulsionado pelos processos históricos e econômicos gerados pelo sistema capitalista. A burguesia como detentora do poder, sabia que, para se consolidar, era indispensável além das forças armadas, a utilização de instituições como a escola, que possibilitassem a disseminação do espírito nacionalista. Logo, a geografia, ao lado de outras disciplinas, passou a compor o currículo escolar. Essas disciplinas seriam os meios que a burguesia usaria para formar o cidadão.

É importante lembrar que o aparecimento do saber institucionalizado da geografia, data de pouco mais que um século, que a época de seu nascimento, isto é, final do século XIX e começo do século XX, se vincula à vertente oposta àquela da escalada do capitalismo que corresponde à sua fase progressiva, o que vale dizer que sua origem é ideológica, no qual o saber só tem existência institucional enquanto instrumento de dominação de uma classe” (LEONEL, 1985, p. 10).

Uma vez que a geografia era de cunho ideológico, fortemente influenciado pelos interesses da burguesia, produzia-se um espaço necessário à expansão do capitalismo. Por meio do ensino de geografia, o indivíduo tornar-se-ia consciente da existência do Estado, de sua dimensão de suas fronteiras, ou seja, que possuía um território, e era o responsável pela sua organização e administração, isto é, era assim uma disciplina de caráter eminentemente nacionalista-patriótico.

Portanto, os programas escolares de estudos geográficos existentes apresentavam uma visão compartimentada dos conteúdos. Os compêndios

escolares estavam cheios de definições vagas de conceitos. A geografia passou a ser uma disciplina de cunho teórico, na qual predominava o uso da memória. Indeadidamente desvinculada da realidade, caracterizava-se como uma disciplina empobrecedora e estreita. Durante muitos anos, o ensino dessa matéria ficou reduzido a descrições e observações, essa metodologia tradicional foi bastante praticada e difundida.

O ensino da geografia na escola estava articulado à pedagogia tradicional. Nesse momento, a geografia era aplicada, baseada na descrição dos lugares, sem atribuir a eles nenhuma relação com a ação humana, em que se privilegiava exaustivamente o uso da memória para decorar as lições, listas de nomenclaturas sem sentido que pouco ou nada contribuíam para despertar o interesse do aluno. Deste modo, procurava-se criar a imagem da Pátria, por meio de estudo de seqüência linear de conteúdos, numa abordagem enciclopédica, fragmentada, que privilegiava a observação, a localização, a classificação, a descrição e memorização em detrimento da análise e da interpretação. Veríssimo (1985, p.93) destacou a situação do ensino de geografia:

[...] a maneira como a geografia é ensinada e a precariedade dos recursos didáticos com que essas trabalham. No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente e da lição decorada.

Como já salientamos, a proposta de Rui Barbosa no Império condenava como a geografia era ensinada e propunha uma renovação. Mudança essa que já se processava na Europa, sobretudo por meio da divulgação dos escritos de Pestalozzi.

Enfatizamos que o caráter descritivo e memorativo, implícito e explícito no ensino de geografia por muito tempo, remonta à ação pedagógica dos padres jesuítas que se dedicaram ao trabalho educativo na América Portuguesa e produziram um importante número de obras de “conteúdo geográfico”, nas quais abordavam temas como a natureza, o território, os índios, entre outros.

Segundo Freitas (1992), as cartas relatos e obras dos jesuítas, escritas no Brasil por aqueles que tiveram moradia fixa, levaram à Europa importantes conhecimentos da terra brasileira, por meio de um trabalho sistemático que nos

permite situá-los entre os primeiros geógrafos em nossa terra, assim dignos serem postos à luz do pensamento geográfico. Sobre esse assunto, Inês Aguiar de Freitas (1992) escreve sua dissertação de mestrado em Geografia, intitulada. “Em Nome do Pai. A geografia dos jesuítas no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII”, do Instituto Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e, nela, a autora enaltece os trabalhos dos jesuítas em território brasileiro.

Até o século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica.

No período em que os jesuítas foram os responsáveis, quase que exclusivamente pela educação formal ministrada no país, o ensino dos conhecimentos geográficos eram secundarizados no currículo previsto. Entretanto é válido destacar que não competia à educação jesuítica a reformulação do ensino de geografia, ou seja, eles não estavam preocupados com essas questões, então, torna-se descabido cobrarmos deles uma preocupação que não fazia parte dos interesses e necessidades do momento.

Contudo, essas breves considerações são tão somente para situarmos um pouco o desenvolvimento do ensino de geografia no Brasil que, durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica, a geografia não teve assento nas escolas brasileiras enquanto disciplina escolar. Os conhecimentos geográficos, embora fossem de grande interesse do Estado, eram bem poucos vulgarizados nas salas de aulas.

Portanto, foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país, foi com a criação do Imperial Colégio D. Pedro II que a disciplina de geografia passou a ter um novo *status* no currículo escolar.

Diante do que foi exposto até o momento e para aquilatar o que nos propomos a pesquisar, consideramos pertinente estruturar a presente pesquisa em três capítulos, nos quais permearam questões relevantes para o desvencilhamento do problema levantado.

O primeiro capítulo da pesquisa apresenta um breve panorama da construção do espaço geográfico ao longo do século XIX, como reflexo dos

desdobramentos oriundos da eminência do sistema capitalista que influenciou a organização do espaço mundial e brasileiro, bem como a disciplina de geografia.

No segundo capítulo, discute-se a situação do ensino primário no Brasil, isto é, a realidade e os projetos. Para isso, foram consultados documentos do período e leituras secundárias que possibilitaram entender melhor a situação educacional no Brasil no século XIX, suscitando os aspectos mais relevantes e, por meio da história, elucidando os caminhos percorridos pelo sistema econômico vigente, que auxiliaram o entendimento do contexto. Verificou-se a participação de Rui Barbosa na defesa de educação brasileira ao redigir seus pareceres. Assim como sopesar se a geografia, enquanto disciplina escolar, pôde contribuir para a formação do cidadão, conseqüentemente, da nação brasileira que se almejava e o posicionamento de Rui Barbosa frente aos acontecimentos do período.

O terceiro capítulo analisa as finalidades da educação para Rui Barbosa, os conteúdos e o método proposto por ele e seus desdobramentos para o ensino de geografia. Analisa-se, também, a organização escolar, a luta e defesa desse autor para a consolidação de uma nação mais pujante, próspera e o papel que cabia à educação desempenhar nesse momento. Enfatizava-se como a geografia poderia contribuir ao lado de outros conteúdos, inclusive o de história, para a consolidação do projeto educacional proposto por Rui Barbosa. Nesse momento, foram discutidos quais eram os fundamentos teóricos metodológicos que permitiram atribuir à geografia um *status* de disciplina patriótico-nacionalista.

2. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO AO LONGO DO SÉCULO XIX.

[...] é necessário saber pensar o espaço, para nele se organizar, para saber nele combater (LACOSTE, 1988).

No decorrer do século XIX, o capitalismo vivia um período denominado de livre-concorrência. O avanço do sistema capitalista ao longo desse século ocorreu por diversos motivos, entre eles, o grande desenvolvimento da indústria marcado por um número crescente de capitalistas individuais. A dinâmica do mercado e suas consequências caracterizaram esse período do capitalismo como concorrencial, o qual foi marcado pela fraca incidência do Estado nos negócios privados.

[...] desde o final do século XIX e em especial no início do século XX, o capitalismo sem mudar sua essência, transforma as características então presentes. Desde lá, esse modo de produção exarceba a sua tendência à concentração e centralização (MORAES, COSTA, 1999, p. 150).

O desenvolvimento do capitalista requeria a articulação de suas relações a uma escala planetária, o que fez aumentar a área de ação das sociedades européias a toda esfera terrestre. Esse processo de formação de um espaço mundializado foi plenamente composto na Europa do século XIX, enquanto que, nos demais espaços da Terra, sua formação ocorreu de modo mais lento.

[...] o domínio implicava em ir além do simples conhecimento de novas terras, era necessário penetrá-las e criar aí estabelecimentos constantes, enfim, apropriá-las. A exploração produtiva dos territórios coloniais, com o estabelecimento de atividades econômicas, aprofundava ainda mais o conhecimento de suas características. Com o desenvolvimento do comércio colonial, os estados europeus vão incentivar o inventário dos recursos naturais, presentes em suas possessões, gerando informações mais científicas. Assim, passou-se dos relatos ocasionais aos levantamentos mais técnicos; das expedições exploradoras às expedições científicas. O interesse dos estados levou ainda à fundação de institutos nas metrópoles, que passaram a agrupar o material recolhido, como as sociedades geográficas e os escritórios coloniais. A Geografia da primeira metade do século XIX foi fundamental para a elaboração desse material (MORAES, 2003, p. 42).

Quanto à organização espacial, esta passou a representar a expressão da produção material do homem, resultado de seu trabalho social, refletindo as características dos grupos que a transformou. A organização espacial reflete a maneira como uma sociedade dividida em classes se organiza, isto é, o consumo dos bens materiais e a transformação do meio ambiente que habitam.

A organização espacial é o resultado do trabalho humano acumulado ao longo do tempo. No capitalismo, este trabalho realiza-se sob o comando do capital, quer dizer, dos diferentes proprietários dos diversos tipos de capital. Também é realizado através da ação do Estado capitalista. Isto quer dizer que o capital e seu Estado são agentes da organização do espaço (CORRÊA, 1986, p. 61).

Assim, pode-se constatar que a organização e construção do espaço geográfico estavam alicerçadas aos interesses e desenvolvimento do sistema capitalista. Conquistar espaços, identificar as nacionalidades e imprimir um único modo de se viver, foi e, ainda, é uma das metas do sistema econômico capitalista, que era muito bem articulado, a fim de assegurar sua reprodução e continuidade.

2.1. Trabalho e Capital no Século XIX.

O século XIX representa também o período da consolidação do poder dos burgueses, que, até então, tinham sido contrários ao regime aristocrático e feudal, e que se instalaram no poder somente após muita luta. Detentora do poder político, a burguesia percebeu que, para sua consolidação, tornava-se importante a utilização de outros meios, inclusive o controle das instituições, as quais possibilitariam sua afirmação no poder. Portanto, de modo bastante convincente, os burgueses impuseram o seu modo de ver a realidade⁸.

A escola seria então uns dos meios de difusão dos valores burgueses e a geografia, que fora usada quase que exclusivamente para os mais diferentes fins, em especial, no que se referia à parte física (relevo, clima, vegetação, topografia,

⁸ A sociedade burguesa atingiu, de forma marcante, o seu ideal com o desenvolvimento industrial e tecnológico. Este não beneficiou somente as fábricas, mas também os meios de comunicação e transporte, Fazendo circular tanto mercadorias como idéias, ao mesmo tempo em que se caracterizava pelo aumento dos trabalhadores, revelando sua face contraditória.

geologia, cartografia), passa a ser encarada como uma ciência de elite, compondo o currículo das escolas com a finalidade de contribuir para formar o cidadão e oferecer identidade aos espaços ocupados.

Até o final do século XVIII, não era possível falar de conhecimento geográfico como algo uniformizado. Designavam geografia os relatos de viagem, compêndios de curiosidades sobre os mais diferentes lugares, relatórios estatísticos de órgãos administrativos e catálogos sistemáticos sobre continentes. Portanto, a sistematização do conhecimento geográfico só viria a ocorrer no início do século XIX, uma vez que, nessa época, uma série de condições históricas estavam “prontas”, ou seja, os pressupostos históricos da sistematização da geografia objetivavam-se no processo de avanços das relações de produção capitalistas.

O primeiro pressuposto dizia respeito ao conhecimento efetivo da extensão real do planeta. Era necessário que a Terra fosse toda conhecida para que fosse pensado de forma unitária seu estudo. Essa condição começa a se realizar com as grandes navegações, e as conseqüentes descobertas efetuadas pelos europeus, a constituição de um espaço mundial, que tem por centro difusor a Europa, é elemento destacado do processo de transição do feudalismo para o capitalismo. A formação desse modo de produção exige a articulação de suas relações a uma escala planetária, o que faz expandir a área de ação das sociedades européias a todo globo terrestre. Outro pressuposto era a existência de um repositório de informações sobre variados lugares da Terra, o aparecimento de uma Geografia unitária residia no aprimoramento das técnicas cartográficas, enfim todas as condições materiais para a sistematização da Geografia são forjadas no processo de avanço e domínio das relações capitalistas (MORAES, 2003, p. 41-43).

É possível verificar que o desenvolvimento da ciência geográfica foi resultante dos desdobramentos do sistema capitalista. Logo, notamos o quanto os conhecimentos geográficos contribuiriam para o fortalecimento da burguesia, já que essa desejava mais poder e, concomitantemente, o desenvolvimento do sistema capitalista que agudizava as contradições sociais.

Embora a geografia tenha seu desenvolvimento marcado no século XIX, de acordo com Mamigonian (1999, p. 169), a geografia teve uma gênese grega, a primeira civilização a produzir estudos geográficos, e uma segunda alemã. A segunda gênese, que resultou da institucionalização da geografia como ciência, não se deu por acaso na Alemanha. Duas foram as condições que propiciaram o

surgimento da geografia moderna na Alemanha: primeiro, um território fragmentado em dezenas de pequenos reinos; segundo, o desejo de expansão imperialista, constitutivo do capitalismo industrial.

Deste modo, mesmo que a geografia possua uma origem grega, por conta dos primeiros estudos, sua verdadeira origem é na Alemanha do século XIX, à luz dos trabalhos de Alexander von Humboldt e Karl Ritter. Somente após a brilhante contribuição desses grandes mestres, a geografia se estabeleceu em bases científicas.

Nesse sentido, Pereira (1992) também complementa que o desejo de expansão imperialista apresentou-se como decisivo para a consolidação da nova ciência; o surgimento da geografia articula-se, pois, com motivações de natureza política. A formação do Estado nacional alemão precisava de estímulos, o que fez com que o discurso geográfico assumisse uma centralidade, consolidando o sentimento de pátria por meio da identidade territorial.

Para tanto, a geografia, ao compor o currículo escolar, tornou-se importante, visto que seus fundamentos foram de grande valia e interesse para os burgueses. No entanto, o modo de vida burguês, estimulado pelo capitalismo pujante, fazia crescer as disparidades econômicas nesse século, tornando-as gritantes. A forte concentração de renda, característica marcante do presente sistema, formava classes sociais distintas, acentuando uma minoria privilegiada em detrimento de uma maioria marginalizada.

As relações de trabalho eram desumanas, toda e qualquer mão-de-obra era explorada, independente da idade ou sexo, objetivam-se a superprodução e o lucro, desconsiderando as consequências que esse ato traria à vida das pessoas. Exaustos de viverem sufocados pelos ditames da máquina capitalista, os operários buscavam, por meios próprios, melhores condições de vida, mesmo que isso significasse ir contra os interesses dos donos do grande capital, enfim, da força estrutural que controlava o setor econômico nesse momento.

A situação demonstrava que eram muitas as mazelas a serem enfrentadas pelos trabalhadores, que viviam e trabalhavam em condições precárias e subumanas, envolvidos num sistema econômico altamente excludente. Diante deste cenário, a classe trabalhadora aparece como revolucionária⁹, ante as

⁹ Dessa forma, Machado (2002, p. 31) salienta: “Com o desenvolvimento da manufatura, com o aumento da produção e da troca, que culminou com a grande indústria, a sociedade fundada pelas

organizações de trabalhadores criadas para defender seus interesses contra a exploração dos donos de capital. Esses movimentos são fecundados pelas idéias socialistas, com destaque para Marx (1818-1885) e Engels (1820 -1895), que, pautadas na concepção histórica e dialética do real, estimulavam grandes transformações, que afetaram inclusive as concepções pedagógicas, nas quais a educação não seria tratada por si só, capaz de transformar o mundo.

Atento a esses acontecimentos, Tocqueville (1977) alertou a Câmara de Deputados, em 1848, sobre as transformações que estavam acontecendo na França¹⁰. Na verdade, isso não acontecia só na França, mas, em virtude da expansão do capitalismo e suas relações de produção e trabalho, estava ocorrendo em outros lugares. Com a classe trabalhadora empenhada em reverter a situação de opressão e exploração em que estava submetida, Tocqueville percebia que era importante fazer algumas concessões para amenizar a revolta.

Friedrich Engels (s.d, p. 27), em uma de suas passagens da obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, comentava:

A situação da classe trabalhadora, isto é, a situação da imensa maioria do povo, coloca a questão: o que vai acontecer a estes milhões de seres que nada possuem, que nada consomem hoje o que ganharam ontem, cujas descobertas e trabalho fizeram a grandeza da Inglaterra, que cada dia se tornam mais conscientes da sua força e exigem imperiosamente a sua parte das vantagens que proporcionam às instituições sociais? [...] mas, já é tempo de a classe média inglesa fazer concessões aos trabalhadores que já não pedem, mas ameaçam e exigem, porque em breve pode ser tarde demais.

relações de trabalho assalariado produziu o acirramento das contradições existentes em seu seio. A burguesia do século XIX enfrentava um inimigo mortal, o movimento operário. A riqueza desenvolvera-se em toda a sua plenitude, mas, no seu interior, essa nova força social se colocava. A sociedade não usufruía toda a riqueza produzida, pois a sua produção e distribuição pressupunha igual medida de miséria. Embora o mercado se mostrasse abarrotado de mercadorias, caracterizando-se por uma superprodução, em seu interior era clara a miséria da classe trabalhadora. Esta sobrevivia ameaçada pelo fantasma do desemprego”.

¹⁰ Alexis de Tocqueville nasceu na França, em 1805, e faleceu em 1859. Vivenciou o momento político após a criação da Constituição norte-americana. Em sua obra, atribui como uma de suas prioridades a questão da democracia. Ele, como um importante deputado e de família abastada, não admitiu que a liberdade defendida pelos seus contemporâneos fundamentava-se na desigualdade de condições; em que os interesses defendidos e os objetivos a serem alcançados eram anseios de uma determinada classe, não de todos. Sua questão não era a de superar a desigualdade, mas dar iguais oportunidades a todos.

Deste modo, os movimentos socialistas iam se fortalecendo, greves e manifestações eram organizadas pela classe operária¹¹. A burguesia revidava, muitas vezes de modo repressivo, descontente com a situação de seus países. Muitos trabalhadores viam-se pressionados a deixar suas terras e a aventurar-se em regiões mais distantes. A emigração foi uma das saídas encontradas para fugir da crise, enquanto esperava-se uma trégua da situação. Dessa forma, a miséria dos trabalhadores impulsionou a emigração.

Para o proletariado a emigração é a solução natural da miséria: para o Estado é o remédio do pauperismo: Poucos governos há com effeito na Europa, que se não tenham valido da emigração como um paliativo, indirecto, mas efficaz, à densidade de população, aos acréscimos da miséria, às crises industriais. Este systema de aproveitar a emigração como solução social é a meu ver inefficaz, innutil, antipolitico: a emigração não diminue a população, não resolve as difficuldades de indústria, e só muito indirectamente allivia o pauperismo: mas os factos são estes: todos os governos, ainda os mais hostis à emigração a teem empregado como medida administrativa nas crises da miséria (QUEIROZ, 1979, p. 35).

Desse modo, no decorrer do século XIX, a Europa passou por um amplo desenvolvimento, entremeada por constantes crises, respaldada pela industrialização e tecnologia, proporcionando um amplo crescimento econômico e fortalecendo o continente como o berço das grandes potências econômicas. As nações desenvolvidas desse século constituíam o coração econômico do mundo moderno. À medida que cresciam, exerciam influência nas demais nações do globo, já que boa parte das novas nações foram ou eram colônias de países europeus, inclusive o Brasil, e, na grande maioria das vezes, dependiam economicamente dessas¹². A conquista territorial, a conquista de novos mercados consumidores, as explorações de mais recursos naturais à acumulação de riquezas eram, entre outros, os maiores objetivos e interesses dessas grandes nações.

¹¹ O proletariado internacional já surgira como nova classe revolucionária, intervindo enquanto força social relevante nas revoluções européias de 1848, construindo seus próprios partidos políticos, inclusive a Primeira Internacional em 1864, chegando mesmo a constituir, pela primeira vez na história, um governo operário, representado pela curta experiência da Comuna de Paris, em 1871 (HARDMAN, 1982, p. 100).

¹² Em 1850, não se pode subestimar o impacto provocado pela verdadeira enxurrada de mercadorias inglesas que invadiu o Brasil, confirmando a plena integração desse país ao mercado mundial da época.

É em meio a um momento historicamente complexo que concentramos nossa investigação. As relações de produção e poder alteraram-se e, portanto, tornava-se necessário adequar o mundo para as mudanças que ora se almejavam.

O sistema capitalista, a cada novo passo, ganhava mais fôlego à medida que as descobertas científicas alargavam os espaços a se conquistar e dominar. A nova divisão internacional do trabalho, uma característica marcante do capitalismo industrial, delineou as relações de produção em que o sistema capitalista ditava as regras a serem seguidas.

Enquanto isso no Brasil, ocorriam as primeiras tentativas de industrialização, já que os principais acontecimentos que aqui se verificavam não estavam dissociados dos acontecimentos do mundo. Vale ponderar que, com a vinda da família real portuguesa em 1808, abriu-se uma nova etapa na vida brasileira. No campo educacional, pela necessidade de criar pessoal preparado para atender ao exército, o governo investiu no ensino superior (VECHIA, 2006, p. 80).

Entretanto o ritmo de desenvolvimento brasileiro estava associado às condições peculiares da nação, ou seja, às conjunturas físicas, políticas, econômicas e administrativas que regiam nosso país. Nesse cenário, debatiam-se, na esfera política, os segmentos renovadores que aspiravam pelos ideais liberais e positivistas da burguesia européia e os segmentos que representavam as forças retrógradas da tradição agrária, sustentada pelo trabalho escravocrata.

O surgimento da indústria no Brasil em comparação com a Inglaterra, além do aparecimento tardio, possui diferença de ordem qualitativa. As primeiras fábricas eram pequenas. Durante os três primeiros séculos de nossa história, as atividades industriais, reduziram-se, praticamente, à fabricação do açúcar nos engenhos e à mineração. As técnicas eram rudimentares. No Brasil, além da indústria de mineração e do engenho de açúcar, existiam também indústrias artesanais e manufatureiras, porém de caráter complementar e sem importância para a economia (HARDMAN, 1982, p. 23).

Todavia, mesmo não ocorrendo na mesma dimensão da industrialização européia, a indústria brasileira, em meados do século XIX e até anteriormente a isso, apesar de incipiente, existia. Entre as atividades desenvolvidas, a

construção naval era a atividade industrial que reunia, junto com os engenhos, o maior número de trabalhadores por unidade de produção durante o período colonial. Ainda podemos mencionar a produção de charques e de gêneros alimentícios, a preparação de fumo de corda, a fabricação do anil, a extração do sal, a produção de azeite de baleia usado na iluminação pública, a confecção de móveis e a construção civil como manifestações de atividades industriais e manufatureiras desenvolvidas durante o período colonial.

Somente por volta de 1840 é que a indústria têxtil se encontrou efetivamente mecanizada, e suas poucas manufaturas situavam-se, em sua maioria, no interior das fazendas, onde predominava o trabalho escravo. Essa situação de uma industrialização muito tímida, sustentada por mão-de-obra escrava, perdurou por muito tempo.

Após a vinda da família real portuguesa ao Brasil, algumas medidas liberalizantes foram adotadas. Até então, era impossível instalar aqui qualquer manufatura de valor que pudesse competir, no preço e na qualidade, com a indústria inglesa, porque não havia medidas eficientes de proteção alfandegária e a mão-de-obra escrava era um dos impedimentos para o bom desenvolvimento da indústria. Para a produção e venda de mercadorias, exigiam-se consumidores, e o que se esperava era a efetivação, em solo brasileiro, das relações assalariadas de produção, comuns nesse período em alguns países da Europa (HARDMAN, 1982).

Dessa forma, nosso país foi se submetendo cada vez mais à grande potência do século XVIII, a Inglaterra. Porém as verdadeiras fábricas, empregando maquinários importados e operários livres, começaram a se estabelecer após a década de 1840, não tanto pelos efeitos protecionistas da

tarifa Alves Branco (1844)¹³. De qualquer modo, outros países também começaram a investir contra os abusos da indústria inglesa.

Na segunda metade do século XIX, muitos países iniciaram sua ação em favor do protecionismo às suas indústrias, por meio de políticas alfandegárias nacionais que incentivassem a sua produção. Essas medidas restritivas à importação representavam séria ameaça ao monopólio inglês. Todos os países estavam preocupados em proteger suas economias. O princípio do *laissez-faire*, *laissez-passer* deu lugar a uma política de taxação alta sobre a importação. Reformavam-se as taxas aduaneiras de forma que dificultasse a entrada de produtos estrangeiros (MACHADO, 2002, p. 96).

Em relação aos demais ramos industriais que existiam no Império, estes eram, em sua maioria, constituídos de pequenas fábricas. No país, havia uma contradição iminente entre o crescimento industrial que se iniciava e a presença do latifúndio e da escravidão. À medida que o mundo se tornava cada vez mais

¹³As finanças públicas do Império apresentavam-se em baixa em meados do século XIX. Assim, a balança comercial não estava favorável ao Brasil, já que as exportações superavam as importações. Do mesmo modo, o orçamento do governo também não era dos melhores, já que o lucro do governo era oriundo de impostos, porém a arrecadação ocorria de modo deficitário, resultando numa pequena receita. O imposto sobre o território, que poderia ser uma fonte importante de arrecadação, não era cobrado, por não ser interessante para os grandes latifundiários escravocratas. Se isso não bastasse, os problemas referentes à geração de finanças públicas eram agravados pelas constantes revoltas nas províncias que, na maioria das vezes, se recusavam a mandar para o Rio de Janeiro os tributos que arrecadavam. Desse modo, as taxas alfandegárias eram a principal fonte da receita orçamentária. Porém os impostos sobre a importação eram baixos, a Inglaterra, pelos Tratados de 1810, renovados em 1827, vendia seus produtos para o país a uma taxa de apenas 15%, enquanto que os outros países pagavam 24%. Após a Independência, nossa nação passou a fazer comércio com outros países que queriam a mesma condição estabelecida com a Inglaterra. Em 1828, por intermédio de Bernardo Pereira de Vasconcelos, foi criada a lei que abrangeria todas as importações brasileiras com a tarifa de 15%, diminuindo a arrecadação, contribuindo ainda mais para o desequilíbrio das relações comerciais e das finanças públicas. Por conta dessa tarifa, o mercado foi quase completamente “invaso” por produtos estrangeiros, já que as facilidades eram enormes. Diante dessa situação, basicamente, tudo que consumíamos provinha do exterior. Assim, a produção brasileira não se desenvolvia, por ser reprimida pelos produtos estrangeiros, com os quais não podia fazer concorrência. O Governo Imperial, em 1844, buscando solucionar a gravíssima situação, decretou uma nova política, que contribuísse para solucionar essa questão. Vale destacar que isso só foi viável por conta dos tratados de 1810, assinado com a Inglaterra e renovado em 1827 por mais 15 anos, que terminou com a proposta elaborada pelo então Ministro da Fazenda, Manuel Alves Branco, que ficou conhecida como Tarifa Alves Branco, estabelecendo que mais ou menos três mil artigos importados pagassem taxas em torno de 20 a 60 %, sendo a maior parte fixada em 30%, destinando as tarifas mais elevadas para aquelas mercadorias que poderiam ser produzidas no país. Já para aquelas mercadorias mais necessárias ao consumo diário nacional, as tarifas foram fixadas em torno de 20%. Não obstante, sendo objetivo da Tarifa Alves Branco solucionar os *déficits* orçamentários, oferecendo ao Governo maiores recursos financeiros, a medida, mesmo que indiretamente, terminou favorecendo, o desenvolvimento de novas atividades econômicas nacionais. Como os produtos importados eram mais caros, houve um estímulo em tentar produzi-los no próprio país, ou seja, mesmo não nascendo com fins protecionistas, acabou por ajudar a economia brasileira (FAUSTO, 1977).

parte de um único sistema econômico, o Brasil e as demais nações latino-americanas foram sendo, paulatinamente, integradas nesse mercado capitalista, já que estavam inseridas no processo e estimuladas pela nova divisão e forma de trabalho. Sentiam que não podiam se sustentar do mesmo modo, por muito mais tempo, já que esses moldes estavam sendo sucumbidos pelo sistema predominante, ou seja, indústria e escravidão não combinavam e não atendiam em nada às exigências do capitalismo.

Assim, o pequeno agricultor em nosso país foi sofrendo as mudanças que estavam ocorrendo, apesar de ser o responsável por boa parte dos alimentos que sustentava o país. A classe dominante os considerava preguiçosos, ressaltando que, até a segunda metade do século XIX, a formação da grande propriedade estava associada à agricultura e ao pastoreio. Desta maneira, procuravam encontrar saídas, em meio a uma situação tão desigual e conturbada, não podiam ficar alheios aos fatos e se deixarem abocanhar pelo mercado britânico. Era preciso encontrar soluções que pudessem amenizar o impacto causado pelas mudanças que atingiam o mundo nesse período.

No Congresso Agrícola do Rio de Janeiro são encontrados vários pedidos que buscavam encaminhar estratégias econômicas nessa direção, mas a maior preocupação era com o produto agrícola. Há um reconhecimento do forte papel desempenhado pelo Estado. Apenas o livre-cambismo não era suficiente para resolver os problemas do comércio mundial desenvolvidos pela crise do capital (MACHADO, 2002, p. 96).

O Congresso Agrícola foi fruto da volta dos liberais ao poder. Torna-se necessário ressaltar que, nesse período no âmbito político brasileiro, debatiam-se

duas correntes políticas, os conservadores¹⁴ e os liberais¹⁵, a primeira representada pela elite aristocrático-rural, baseada na mão-de-obra escrava e na elitização do conhecimento, e a outra formada por uma nova classe de intelectuais, os quais almejavam mudanças significativas para o país, inclusive para a educação.

O Congresso Agrícola que aconteceu em Recife foi marcado pelo descontentamento dos agricultores nordestinos com o governo imperial, que, segundo eles, apoiava e protegia os agricultores do Sul e Sudeste.

Entretanto, se o Congresso Agrícola do Recife é aberto sob o signo da crise econômica e de uma provável provocação da Corte, excluindo as Províncias do Norte de Congresso similar realizado no mesmo ano no Rio de Janeiro, a percepção dos problemas nordestinos já se fazia notar desde pelo menos as primeiras décadas do século passado. Em 1822, por exemplo, Gervásio Pires Ferreira aponta a caso “de contribuir o comércio desta (cidade do Recife) para a iluminação da Província do Rio de Janeiro, entretanto que esta jazia nas trevas [...] e por esta razão já fizera parar a remessa dessa contribuição para o Rio e a tem aplicado para iluminação desta Capital”. Esta observação, quase pitoresca para os nossos dias, ganha sentido maior se ajuntarmos inúmeras outras encontradas em revistas e jornais

¹⁴ O ano de 1837 data o aparecimento do Partido Conservador. A luta entre o poder legislativo e o executivo, e a falta de apoio à política de Feijó, teve como consequência a renúncia deste, em 1837, do cargo de regente do Império. Pedro de Araújo Lima o substituiu interinamente: foi organizado novo ministério e mudada a situação política. Uma das principais feições que distinguiu logo os partidos políticos, quando começou a dividir-se, em 1837, a sociedade brasileira, foi, sem dúvida nenhuma, a que procedera da necessidade de interpretar-se legalmente o Ato Adicional à Constituição do Império. Dos discursos proferidos por membros eminentes desse partido no Parlamento, especialmente em 1838, das discussões na imprensa, das opiniões emitidas pelo Governo e de diversos atos, deduz-se que, no pensar dos conservadores, o Ato Adicional e as deliberações tomadas por várias Assembléias Provinciais ameaçavam a integridade do Império. Era preciso fixar as atribuições delas para evitar que, com suas variadas interpretações, formassem estados no Estado. Acreditavam que, além do Ato Adicional, leis anteriores votadas no período regencial nulificavam a centralização política, enfraqueciam a autoridade, atacavam a unidade e prestígio da ação governamental (MELO 1979, p. 21-22).

¹⁵ “[...] um grupo importante sob a denominação de liberais históricos fazia violenta oposição à situação. Muitas vezes a discussão saiu da questão de princípios e caiu no terreno das personalidades. Todos os que, sectários do progressismo, ou a ele opostos, se deixavam guiar pelos impulsos do patriotismo, e compreendiam que nenhum proveito o país dessas lutas auferia, viam com pesar essas tristes cenas. Foi no ano de 1866 que se iniciou na capital do império a publicação de um jornal, órgão das idéias liberais mais adiantadas. A Opinião Liberal, assim se denominou essa folha, pronunciava-se energicamente contra o poder pessoal, que a Opinião considerava criação da carta constitucional; aconselhava que pugnassem pela extinção do Poder Moderador; pelo sufrágio direto e generalizado; pelo ensino livre em relação à escola ao professorado; pela abolição da guarda nacional; pela polícia eletiva; pela temporariedade do senado; pelas franquias provinciais sobre o princípio eletivo; pela substituição lenta e gradual do trabalho escravo pelo livre; pela emancipação da lavoura por meio de instituições de crédito adaptadas às condições de sua existência” (MELO, 1979, p. 31-32).

loais e que são igualmente transcritas em lúcido artigo do Professor José Antonio Gonsalves de Mello, publicado em 1996 e, significativamente, intitulado Por uma História do Império vista do Nordeste.

O Congresso Agrícola do Recife parece, portanto, representar um desaguar de revoltas frustradas, de queixas, de protestos e de desespero acumulados durante longos anos. Mas igualmente, de expectativas, de esperanças, de cerimoniosas solicitações à Corte Imperial proveniente de parte de uma classe hegemônica, como se fora o término de um grande bailado à moda romântica, própria, aliás, de sua época. Como o cisne que nos encanta com a sua altivez, mas que se curva finalmente, não sem elegância, no seu último canto, seu canto de morte (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1878, p. XV).

Mas, mesmo em meio às críticas, os participantes do congresso reivindicavam que o governo tomasse algumas medidas, como a liberação de crédito agrícola. No entanto, os debates que ocorreram nos dois congressos mostravam que era clara a preocupação dos agricultores em relação à substituição da mão-de-obra, bem como os benefícios e malefícios decorrentes dessa mudança.

Nesse período de muitas decisões, eram comuns e constantes as disputas entre os conservadores e liberais, que se alternavam no poder. Como já foi dito anteriormente, quando os liberais voltaram ao poder, depois de ficar por dez anos nas mãos dos conservadores, o Presidente do Conselho de Ministros e Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, João Lins Vieira Cansassão de Sinimbu (visconde Sinimbu), numa medida inovadora e progressista, resolveu consultar os proprietários rurais sobre a encruzilhada na qual se encontrava a agricultura brasileira. O resultado desse encontro foi a realização de dois Congressos Agrícolas, um organizado por Sinimbu e o outro organizado pelos próprios agricultores que deliberaram sobre vários assuntos. Nestes Congressos, além de discutirem os problemas referentes à agricultura, também abriram espaço para argumentarem sobre a questão da educação, colocando-a como tema de grande importância.

A crença de que a educação transformaria a infância abandonada, os *ingênuos*, de indolentes em trabalhadores úteis, fez com que a preocupação com uma instrução popular figurasse, inclusive, como um dos interesses dos grandes proprietários, expresso nos Congressos Agrícolas (SCHELBAUER, 1998, p. 39).

Eles acreditavam que uma boa educação possibilitaria uma maior independência do agricultor, assim como colaboraria para a formação de indivíduos mais úteis, já que a educação em nosso país, nesse momento, era artigo de luxo, só era oferecida para quem detinha capital, ou seja, pobres e negros estavam totalmente excluídos. Por isso, caberia ao Estado oferecê-la, se a deixasse sob a jurisdição das províncias e dos municípios, nada mudaria, porque ambos não faziam nada sobre esta questão. Apesar dos diferentes posicionamentos sobre esse assunto, pode-se considerar que o consenso em torno da aceitação da utilização desses indivíduos para o trabalho sobressaiu.

Diante da realidade em que o país apresentava um ritmo de industrialização diferente daquele que ocorria na Europa, visto que a sociedade brasileira do século XIX, constituída de senhores e escravos com interesses divergentes, debatia-se em meio aos acontecimentos da época. Muitas eram as perguntas e poucas as respostas, havendo muito a ser esclarecido. Obviamente, os acontecimentos do período atingiam a todos, em especial os latifundiários escravocratas, que se sentiam pressionados com o crescente desenvolvimento do capitalismo, que requisitava a libertação da mão-de-obra escrava em contraposição à realidade existente.

Pressionadas pelos fatos, a elite agrária brasileira buscava encontrar saída para essa complexa condição. Destacamos que essas pressões eram oriundas dos acontecimentos que estavam ocorrendo na Europa, por conta da superprodução ocasionada pelo emprego de máquinas e pela exploração da força do trabalho.

Porém, no Brasil, em algumas regiões, a produtividade agrícola era muito satisfatória, em especial na região sul com a superprodução do café. Mas o Brasil não estava isolado do contexto e os fatos que assolavam o mundo, nesse momento, também se faziam sentir deste lado do Atlântico. Por isso, em algumas áreas nas quais as condições do meio rural não eram as das melhores, em virtude das mudanças econômicas resultantes do surto industrial que ora se processava, emergenciavam-se soluções plausíveis.

Joaquim Nabuco (1849-1910), importante homem, comentava que o pequeno desenvolvimento estava atrelado ao uso de mão-de-obra escrava, que,

para ele, era muito danoso, já que o trato com o solo era feito de modo muito rudimentar e lento, acarretando diversos prejuízos por conta do seu manejo inadequado, ou seja, um dispêndio muito grande de tempo e pouca produtividade. Entendia que os negros não tinham nenhuma instrução que pudesse auxiliá-los no tratamento com a terra. Dessa forma, defendia que o trabalho livre era mais viável e também mais econômico. Sem alegar que considerava muito interessante a utilização do trabalho livre para civilizar o país e para aumentar o poder aquisitivo do cidadão brasileiro.

A deficiência de braços, de que tanto se resente a lavoura, só póde ser supprida por trabalhadores livres e morigerados, pelo melhoramento dos processos industriaes, e facilidade de comunicações. Estes meios exigem tempo, avultados dispêndios e a cooperação de nossos agricultores; é, porém, essencial uma lei que regule com precisão e efficacia os direitos e obrigações recíprocas dos colonos e dos fazendeiros (BRASIL, 1872, p. 541).

Em 1878, os dois congressos agrícolas que foram realizados, como já citado, objetivavam solucionar o problema agrícola do país e a questão da substituição do trabalho escravo, bem como a instrução dos ingênuos¹⁶ e do homem livre para trabalharem na lavoura, submetendo-se aos mandos dos patrões, já que seriam educados para isso. Em julho, com a realização do primeiro congresso agrícola no Rio de Janeiro, reuniram-se os importantes proprietários da região Sudeste, convocados pelo Imperador. O segundo, que se realizou em Recife no mês de outubro, partiu da iniciativa dos próprios agricultores da Região Norte do Brasil, em que se destacava a monocultura da cana-de-açúcar, que se adaptou muito bem nessa área, por conta das condições de solo e clima favoráveis dessa região. Ouviram-se, desse modo, as opiniões da classe agrícola brasileira, bem como suas reivindicações e sugestões.

¹⁶ Em 28 de setembro de 1871, foi assinada a Lei do Ventre Livre, que declarava de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos desde a data da lei. Os filhos de escravos nascidos depois dessa lei foram denominados "ingênuos". Dependendo da manifestação do proprietário da mãe, o ingênuo deveria continuar "prestando serviços" até a idade de 21 anos, quando seria livre. Após a Lei do Ventre Livre, o índice de mortalidade infantil entre os escravos oscilava em torno de 50%, com o passar dos anos que antecederam a abolição. Além das péssimas condições de vida, havia agora o descaso com os recém-nascidos. As províncias cafeeiras protestavam contra a libertação. A escravidão era vista como coisa natural, integrada à rotina e aos costumes da sociedade colonial, portanto instituição necessária e legítima. A sociedade dependia do trabalho escravo para sua sobrevivência.

Não obstante, é importante discutir que as pressões que fizeram esquentar o debate em prol da libertação dos escravos não eram de todo positivo, porque, com a substituição do trabalho escravo, almejavam outro tipo de mão-de-obra, agora representada pelos imigrantes¹⁷.

A discussão a respeito da substituição do trabalho escravo já se realizava há muito tempo. Dentre as possíveis soluções, a imigração asiática foi pensada, embora alguns autores fossem contrários a ela. Joaquim Nabuco pronunciou um discurso, em 1º de setembro de 1879 na Câmara dos Deputados, referente a um pedido de verbas para contatos com a nação chinesa, mostrando-se desfavorável à imigração de chineses. Para Nabuco, a grande questão a ser resolvida era descobrir um meio de substituir ou preencher a falta de braços, já que a abolição se aproximava. Ele colocava que não era vontade de todos a introdução dos chineses, máquinas animais, dados os perigos que eles representavam. Eles foram pensados apenas como meio de transição, porque seu caráter, considerado servidor e imoral, poderia contaminar a população e afastar o migrante europeu.

Deste modo, percebemos que a questão da entrada de imigrantes no Brasil foi um assunto bastante conturbado, havia muitas divergências de opiniões sobre essa questão. É importante salientar que nem todos comungavam dessa mesma idéia¹⁸. Porém é válido indagar se o negro liberto teria algum privilégio, ou seria descartado sem a menor consternação? De qualquer forma, o negro não era visto com respeito e, para muitos não era digno de nenhuma comiseração.

Contudo, a imigração de povos europeus era bem aceita, por ser tratar de um povo civilizado, além de ser bastante conveniente, já que o velho mundo tinha mão-de-obra excedente. No Brasil, a realidade era difícil e, em termos de

¹⁷ “A reação do público ao Congresso Agrícola nada teve de entusiasmática. A popularíssima ‘Revista Ilustrada’, que Joaquim Nabuco uma vez descreveu como a ‘Bíblia da abolição dos que não sabem ler’, denunciou Sinimbu como um “apologista”, queixando-se: como se os pretos já não fossem o bastante, [agora] teremos os amarelos! Um outro ataque partiu de Domingos José Nogueira Jaguaribe Filho, um fazendeiro senhor de escravos e abolicionista (ele alegava que os escravos pertenciam à sua mulher!!!) de Rio Claro, São Paulo. Filho de um senador, Jaguaribe esteve presente ao Congresso Agrícola, mas lá fez apenas um breve pronunciamento. Assim, suas ‘Reflexões sobre a colonização no Brasil’ (1878), auto-rotulado de [...] um grito de indignação que dou em nome da mocidade brasileira contra o mesquinho e despótico sistema de colonização portuguesa no Brasil’, veio como uma surpresa” (LESSER, 2001, p.53).

¹⁸ O Ministro da Agricultura, na sessão de abertura do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, comentava as divergências ao redor da questão sobre qual seria a mão-de-obra que iria substituir a escrava.

instrução pública, era complicada, já que tínhamos uma elite esclarecida, uma massa de despossuídos e muitos negros que engrossavam a população brasileira, a grande maioria analfabeta e, se isso não bastasse, eram impedidos de aprender¹⁹. Para tanto, era urgente a substituição do trabalho escravo para atender ao capital, assim como a instrução pública para a formação de uma população civilizada e ordeira.

Evidencia-se, desse modo, o interesse da Inglaterra na libertação do trabalho escravo, já que esse não era mais interessante aos atuais interesses da grande potência da época²⁰. Em 1850, a Lei Euzébio de Queiroz²¹ formalizou a vontade inglesa, proibindo o tráfico de escravos, resultando na diminuição drástica da entrada de negros no Brasil.

O Brasil, que era formado pela aristocracia agrária e pelos trabalhadores escravos, contava também, nesse momento, com a presença de outra classe que despontava nesse cenário. Classe essa formada pelos denominados intelectuais, que, por meio de títulos, buscavam adquirir *status* social e ocupavam-se das atividades burocráticas e administrativas. Esses intelectuais brasileiros ambicionavam mudanças, uma vez que muitos se inspiravam no ideário burguês-europeu.

¹⁹ A Reforma Couto Ferraz aprovava o regulamento do ensino primário e secundário, pelo Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecendo que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos dependia da disponibilidade dos professores.

²⁰ Machado, sobre esse assunto, tece algumas considerações importantes. “O abandono do trabalho escravo não foi provocado por motivações apenas externas. É preciso concordar, porém, que sua causa está mais ligada às exigências dos demais países, que já viviam num momento de crise da forma de trabalho. Para confirmar esta última questão, basta dizer que, no Oeste Paulista, a economia caminhava “de vento em popa”. A Europa pressionava os novos países, as antigas colônias, a aderirem à civilização e ao progresso. Abolir significava, por um lado, romper com a realização do trabalho escravo e, por outro, realizar a imigração. A bomba que ameaçava explodir aquele continente deveria dividir-se pelo globo. Por isso, é importante destacar que tais problemas eram resultantes da forma como o trabalho vinha sendo realizado. O trabalho escravo mostrava-se incapaz de concorrer no mercado mundial e atender às suas demandas, era preciso ampliar e melhorar o aproveitamento da mão-de-obra, através de transformações no processo produtivo” (MACHADO, 2002, p. 104).

²¹ A Lei nº. 581, de 4 de setembro de 1850, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império, composta por dez artigos. Desde o 1º artigo era bastante enfática quanto à proibição do tráfico negreiro. “Art. 1º. As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação é proibida pela Lei de sete de novembro de mil oitocentos e trinta e um, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas autoridades, ou pelos navios de guerra brasileiros e consideradas importadoras de escravos. Aquelas que não tiverem escravos a bordo, porém que se encontrarem com os sinais de se empregarem no tráfico de escravos, serão igualmente apreendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos” (FAUSTO, 1977).

Desse modo, timidamente, almejavam a consolidação da classe média brasileira²². Salientamos que o Brasil enfrentou muitas convulsões sociais e econômicas, já que a passagem de uma sociedade rural e agrícola para uma urbana e comercial ocorreu de maneira conflitante, porque os interesses não eram os mesmos e a oligarquia brasileira resistia às idéias liberais, que eram estimuladas pela expansão do sistema capitalista.

Diante desse cenário, numa sociedade capitalista, não se justificava manter a mão-de-obra escrava, visto a economia basear na expansão dos mercados e na compra e venda de mercadorias, portanto, a mão-de-obra assalariada era necessária para desenvolvimento e manutenção do sistema²³. No entanto, muitas eram as questões a serem revistas no país, porque o mundo se transformava e o Brasil não estava alheio às mudanças que vinham ocorrendo. Isto é válido também em relação à situação do ensino em nosso país, já que a educação sempre esteve comprometida com a economia e política de cada tempo.

Alguns intelectuais brasileiros, participando do debate iniciado na Europa, buscavam dar novos rumos ao país, com mudanças que representassem melhorias em diferentes âmbitos, entre eles a modernização da indústria e a reforma da educação. De modo algum se referiam a transplantar as idéias européias em solo brasileiro, mas, partindo de nossa realidade concreta, pretendiam construir bases sólidas para alavancar a economia e a cultura de nosso povo.

Diante disso, entendemos que a realidade brasileira só pode ser explicada se inserida no movimento geral da história, e Rui Barbosa entendia que o

²² Valdemarin (2000) destaca a importância da educação para atingir o desenvolvimento socioeconômico do país. A autora faz alusão à questão de que Rui Barbosa defendia uma classe social, a qual, no Brasil nesse momento, ainda era muito incipiente. Não foram poucas as críticas referentes a ele, como um idealista que não enxergava a realidade posta, sendo assim, fica evidente o quanto se faz necessário um aprofundamento nas leituras, para construir um entendimento coerente sobre esta questão.

²³ Também escreve sobre esse assunto Schelbauer (1998, p. 17): “De acordo com essas conveniências, a inserção da sociedade brasileira nesse processo se dá, praticamente, quando a Inglaterra determinou que a escravidão não era mais necessária às suas colônias, convencendo as demais metrópoles, que empregavam o mesmo sistema nas suas, a acompanhá-la, sem examinar as exigências econômicas ou as conveniências nacionais de cada uma. Subordinada, portanto a decisões tomadas fora de suas fronteiras, a marcha abolicionista, no Brasil, se inicia em 1850, com a suspensão do tráfico de escravos pela Inglaterra, marcando o começo de um processo que se efetivou somente em 1888, com a Lei Áurea”.

desenvolvimento do Brasil estava associado aos acontecimentos mundiais que se processavam e os brasileiros não podiam ficar alheios a essas mudanças.

Compreender a sua modernidade, no processo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, exigiu que fosse feita sua inserção no movimento geral. Não é possível entender a história do Brasil sem vinculá-la ao movimento universal, à história mundial. Não se nega que existem peculiaridades do Brasil que devem ser levadas em consideração, mas, atendo-se apenas a elas, não se poderá ter clara compreensão do processo que desencadeava transformações no seu interior. Foi necessário considerar o movimento do capital no mundo, pois Rui Barbosa mantinha-se atento a esse movimento. O que se passava no velho mundo envolvia as Américas. O capital, impelido pela necessidade de novos mercados, invadia todo o globo e necessitava de novos mercados, invadia todo o globo e necessitava criar vínculos em todos os lugares, desenvolvendo um intercâmbio universal (MACHADO, 2002, p. 30).

Como salientamos, as forças conservadoras aqui existentes, respaldadas pela forte tradição agrária, sustentada por escravos, resistiam às novas idéias que surgiam, mesmo com a economia capitalista em crescimento, culminando na segunda metade do século XIX em crises cíclicas. Nesse tumultuado contexto, Rui Barbosa defendia suas idéias, tendo como apoio o Partido Liberal, e buscava atingir suas propostas em consonância com as do partido que ele apoiava, porém nem sempre ele teve o apoio que almejava e precisava, já que as convulsões do momento produziam muitas instabilidades e incertezas. Mas, mesmo assim, Rui Barbosa não deixou de lutar pelas causas em que acreditava.

Percebe-se que as mudanças que o mundo vinha enfrentando no século XIX, em particular no Brasil, foram intrigantes e desafiadoras. Pergunta-se “Como e de que forma a geografia estaria inserida nesse movimento?” Decorre que a educação foi uma das bandeiras levantadas pela burguesia como meio eficaz de propagação de suas idéias e até arriscamos a dizer que a geografia, enquanto ciência, é filha do capitalismo. Rui Barbosa, indubitavelmente, ‘arregaçou as mangas’ para defender o que acreditava. Espelhando-se nele, questiona-se como a geografia poderia contribuir para fortalecer o projeto educacional de Rui Barbosa? Projeto que se pretende apresentar posteriormente. Para um melhor

entendimento da questão suscitada, far-se-á uma breve incursão pela história da geografia.

2.2 . Breves Considerações sobre o Desenvolvimento do Pensamento Geográfico.

Percebe-se que a história da geografia não está dissociada das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista e que as transformações que marcaram a geografia acompanharam essas mudanças em suas diferentes fases. Acreditamos ser interessante elucidarmos alguns desdobramentos do capitalismo para melhor entendermos o contexto da ciência geográfica.

Durante o capitalismo comercial²⁴, uma das fases mais pujantes do sistema capitalista, objetivava-se, inicialmente, a acumulação de capitais baseada na crescente circulação de mercadorias. Assim, artesãos, camponeses, escravos, entre outros encarregaram-se, na Europa, Ásia e América, de produzir as mercadorias necessárias que serviriam para abastecer os mercados consumidores, além de contribuir para estimular a economia mercantil internacional.

A circulação de mercadorias proporcionou uma integração superficial das economias mercantilistas. Os investimentos no exterior, impulsionados pela Revolução Industrial do século XIX, deflagraram um segundo estágio do processo de mundialização. A condição prévia desse novo estágio foi a transformação dos sistemas de produção pela introdução do trabalho assalariado. Essa revolução na esfera da produção de mercadorias gerou vasta acumulação de riquezas (MAGNOLI, 1997, p. 18).

²⁴ Compreendida como a primeira fase do sistema capitalista, o período estendeu-se do século XVI ao XVIII. Inicia-se com as Grandes Navegações e Expansões Marítimas Européias, fase em que a burguesia mercante começa a buscar riquezas em outras terras fora da Europa. Os comerciantes e a nobreza estavam à procura de ouro, prata, especiarias e matérias-primas não encontradas em solo europeu. Estes comerciantes, financiados por reis e nobres, ao chegarem à América, por exemplo, vão começar um ciclo de exploração, cujo objetivo principal era o enriquecimento e o acúmulo de capital. Nesse contexto, podemos identificar as seguintes características capitalistas: busca do lucro, uso de mão-de-obra assalariada, moeda substituindo o sistema de trocas, relações bancárias, fortalecimento do poder da burguesia e desigualdades sociais.

Diante disso, havia uma inerente necessidade de se conhecer e conquistar mais mercados, constituídos de jovens nações, vistas como mercados em potencial. Nesse momento, a geografia, assim como outros saberes, era de grande valia, por permitir uma maior aproximação das grandes nações com as particularidades de cada lugar e incrementar a navegação. Os conhecimentos geográficos contribuíram muito para a concretização dos interesses da burguesia.

A geografia física, um dos ramos de conhecimento da geografia, possuía uma função bem específica, descrevia as diferentes áreas do globo terrestre, identificando as condições geológicas, geomorfológicas, vegetacionais e até climáticas da Terra. As cartas topográficas, os mapas e as plantas levaram a descobrir áreas até então desconhecidas. Com as grandes navegações, lançou-se mão de mapas náuticos, bem como de informações cartográficas valiosas, a geografia juntamente com a matemática foram responsáveis pelas viagens aos diferentes oceanos e mares, com a finalidade de se obter cada vez mais informações.

Já a geografia humana abordava aspectos referentes à ação do homem sobre o meio e abordava, entre outras, questões políticas, econômicas, demográficas e religiosas. Por conseguinte, obtinham-se amplas noções sobre as peculiaridades dos povos que ocupavam diferentes lugares. Nesse sentido, a geografia colaboraria ao oferecer um panorama da realidade de cada nação. Com o capitalismo industrial²⁵, as relações econômicas entre as antigas colônias com suas respectivas metrópoles se estreitaram mais, obviamente, a relação de dependência econômica se fortaleceu e a desigualdade econômica e social se maximizou.

²⁵ A fase denominada historicamente como capitalismo comercial correspondeu à segunda fase do sistema capitalista. No século XVIII, a Europa passava por muitas mudanças, especialmente no que se referia ao sistema de produção. A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, fortaleceu o sistema capitalista e solidificou suas raízes na Europa e em outras regiões do mundo. A Revolução Industrial modificou o sistema de produção, porque colocou a máquina para fazer o trabalho que antes era realizado pelos artesãos. O dono da fábrica conseguiu, desta forma, aumentar sua margem de lucro, visto que a produção acontecia com mais rapidez. Se, por um lado, esta mudança trouxe benefícios, por outro, a população perdeu muito. O desemprego, baixos salários, péssimas condições de trabalho, poluição do ar e rios e acidentes nas máquinas foram problemas enfrentados pelos trabalhadores desse período. O lucro ficava com o empresário que pagava um salário baixo pela mão-de-obra dos operários. As indústrias, utilizando máquinas a vapor, espalharam-se rapidamente pela Europa. O capitalismo ganhava, assim, um novo formato.

À medida que o sistema capitalista avançava, crescia a quantidade de capital acumulado, possibilitando igualmente a disponibilização desses para que fossem investidos nos mais distantes lugares. Assim sendo, abriu-se caminho para uma integração muito mais profunda da economia internacional. O desenvolvimento dos transportes terrestres, ferroviários, oceânicos com os navios a vapor, o desenvolvimento das comunicações com o telégrafo contribuíram, gradativamente, para aumentar os investimentos no exterior, que foram inicialmente liderados pela Inglaterra, seguida pela França, Alemanha, Holanda e pelos Estados Unidos, países que eram tidos como exemplos a serem seguidos por Rui Barbosa. Esses investimentos internacionais representavam, no século XIX, a grande dependência que ligava os exportadores de produtos tropicais ou minérios aos mercados das potências industriais. O espaço geográfico dos países exportadores organizou-se em função das necessidades dos outros. As ferrovias paulistas, construídas para escoar a produção cafeeira, bem como a rede ferroviária argentina ou as estradas de ferro africanas ilustram esse padrão: orientadas para os portos marítimos, elas integraram o espaço produtivo interno ao mercado consumidor internacional (MAGNOLI, 1997).

No contexto das transformações universais da sociedade e de sua dinâmica espacial, inseriu-se o ensino de geografia. A partir deste momento, percebe-se que a ciência geográfica se desenvolveu à medida que os acontecimentos do mundo moderno passavam a exigir um maior e melhor entendimento do espaço e das relações humanas neles travados.

A história da geografia como disciplina escolar teve início no século XIX, introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos mediante a propagação do sistema de idéias do nacionalismo patriótico. Vlach (1990, p. 45) comenta o caráter ideológico da inclusão da geografia no currículo escolar:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural.

A geografia surgiu como disciplina acadêmica a partir de 1870, até então, e desde a Antiguidade, a geografia compunha um saber totalizante, não desvinculada da filosofia, das ciências da natureza e da matemática. Com Varenius no século XVII, Kant no XVIII, e Humboldt²⁶ e Ritter²⁷ já na primeira metade do XIX, a geografia foi gradativamente, configurando um conhecimento específico, sem perder a visão globalizante da realidade.

As últimas décadas do século XIX caracterizam-se por dois processos que são extremamente importantes para a história do homem e da geografia. De um lado, o capitalismo passa a apresentar uma progressiva concentração de capitais, gerando poderosas corporações monopolistas e uma nova expansão territorial. Inaugura-se a sua fase imperialista. O outro processo, que se vincula ao primeiro, é o da fragmentação do saber universal em várias disciplinas. Assim, criam-se departamentos de geografia nas universidades européias e, mais tarde, nas norte-americanas (CORRÊA, 1995, p. 8-9).

O século XIX representou um período categórico para a história do pensamento geográfico, a geografia nesse período atingiu *status* científico, ao mesmo tempo em que era reconhecida como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário. Esse reconhecimento decorreu de uma série de acontecimentos sociais, econômicos e políticos desencadeados ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX.

A geografia é, antes de tudo, a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. Essa situação subordinada da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica. O objetivo não é o de

²⁶ “[...] Humboldt apresentou um plano de organização da educação pública, que não chegou, no entanto, a ser aprovado. Tinha por fim a educação nacional no sentido de uma autêntica educação humana. A escola devia representar a idéia harmônica e transmitir conhecimentos gerais. As escolas especiais deveriam seguir o plano geral. Ele considerava três graus na educação; a elementar, a secundária e a universitária. Em todas as cidades deveria haver escolas primárias e secundárias, unificadas de modo que todos os alunos tivessem que passar pelas primeiras e estas não degenerassem em escolas populares, no sentido pejorativo da palavra. Sua idéia da educação é a do neo-humanismo; o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades do aluno, empregando, para isso, o menor número de matérias possível, mas cultivadas a precisão, a harmonia e a beleza das faculdades do estudante (LUZURIAGA, 1959, p. 77).

²⁷ A geografia de Ritter era um estudo dos lugares, uma busca da individualidade destes, esta proposta se assentava na arraigada perspectiva religiosa desse autor. Para ele, a ciência era uma forma de relação entre o homem e o criador, uma tentativa de aprimoramento das ações humanas, assim uma aproximação à divindade (MORAES, 2003, p. 53).

raciocinar sobre o espaço, mas, de fazer dele um inventário, parar, delimitar o espaço nacional e situar o cidadão nesse quadro [...] o discurso nacional reforçou o peso dos elementos físicos, pois ele utilizou sempre com predileção a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais (BRABANT, 1989, p. 17).

Os estudiosos, a partir do século XVIII, procuravam decompor a ciência em vários ramos, mas o conhecimento não poderia ser compartimentado, ele era um só, e a separação das ciências foi somente uma experiência de conjugar a imensidão deste saber com a competência de acumulação de conhecimentos pelo homem. Intelectuais como Kant e Comte são lembrados pelas suas classificações científicas e, apesar disso, as ciências humanas, inclusive a geografia, foram acometidas por uma explicação meramente prática, empírica e descritiva, que perdurou até o final do século XVIII. O conhecimento geográfico somente adquiriu seu caráter científico a partir dos estudos de Alexander von Humboldt e Karl Ritter no século XIX.

Humboldt, como naturalista e grande viajante, percorreu a Europa, a Rússia asiática, o México, a América Central, a Colômbia e a Venezuela, observando os grandes fenômenos físicos e biológicos; seus trabalhos são todos de natureza científica, sem qualquer finalidade pedagógica. Humboldt também foi animador das chamadas Sociedades de Geografia, que organizavam expedições e pesquisas em diversas partes do mundo, especialmente nas regiões dominadas pelos grandes impérios coloniais europeus. Foi assim que os ingleses, os franceses, os belgas e em seguida os alemães fizeram o levantamento de amplos territórios na Ásia e na África, e organizaram suas colônias (ANDRADE, 1992, p. 13).

A geografia depois de ser institucionalizada proporcionou o surgimento das escolas nacionais e com elas, as denominadas correntes de pensamento. As formas pensadas à disciplina geográfica em cada momento histórico foram denominadas como paradigmas geográficos, nos quais se destacavam o determinismo, o possibilismo, o método regional, a nova Geografia e a Geografia crítica. Vale salientar que cada um desses paradigmas refletiu a situação sócio-político-econômica da época em que se desenvolveram, sendo que, desde o surgimento da ciência geográfica, sempre houve uma ou duas correntes

dominantes. Assim, todas as principais escolas nacionais também tiveram seus trabalhos norteados por uma ou duas das correntes de pensamento, sobretudo as pioneiras, como o determinismo, o possibilismo e o método regional.

A geografia, quando estabelecida como disciplina acadêmica em meados do século XIX, teve o determinismo ambiental como o primeiro paradigma a caracterizá-la. Os teóricos deterministas afirmavam que as condições naturais, em especial as climáticas, eram decisivas para a evolução do homem que, por conseguinte, desenvolver-se-iam povos ou países que se encontravam em áreas climáticas mais favoráveis. Essa corrente de pensamento criava uma dependência muito grande do homem com a natureza e, assim, as ações humanas eram determinadas pelas condições físicas, como: relevo, clima, vegetação, solo, entre outras características de cada lugar.

Foi o determinismo ambiental o primeiro paradigma a caracterizar a geografia que emerge no final do século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para uma fase monopolista e imperialista. Seus defensores afirmam que as condições naturais, especialmente as climáticas, e dentro delas a variação da temperatura ao longo das estações do ano, determinava o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir. Cresceriam aqueles países ou povos que estivessem localizados em áreas climáticas mais propícias (CORRÊA, 1995, p. 9).

A tese do determinismo ambiental era pautada nas teorias naturalistas de Lamarck²⁸ e Darwin²⁹, isto é, respectivamente, a defesa da hereditariedade dos caracteres adquiridos e as da sobrevivência e a adaptação dos indivíduos mais bem dotados em face do meio natural. Estas teorias foram adotadas pelas

²⁸ Em 1809, o biólogo francês Jean Baptiste Lamarck propôs uma teoria para explicar de qual maneira os seres vivos evoluíam. Segundo Lamarck, uma grande alteração no meio ambiente provocaria em uma espécie uma necessidade de se modificar. Essa necessidade levaria à formação de novos hábitos. Essa idéia aliada à observação da natureza levou Lamarck a formular as duas leis básicas de sua teoria evolutiva. Lamarck baseou sua teoria em duas suposições: a lei do uso e desuso e a lei dos caracteres adquiridos.

²⁹ Charles Robert Darwin (1809-1882) foi um naturalista britânico que alcançou fama ao convencer a comunidade científica da ocorrência da evolução e propor uma teoria para explicar como ela ocorria, ou seja, por meio da seleção natural e sexual. Esta teoria se desenvolveu e foi considerada o paradigma central para explicação de diversos fenômenos na Biologia. Darwin começou a se interessar por história natural na universidade enquanto ainda era estudante. Suas observações da natureza levaram-no ao estudo da diversificação das espécies e, posteriormente, ao desenvolvimento da teoria da Seleção Natural. Consciente de que outros antes dele tinham sido severamente punidos por sugerir idéias como aquela, ele as confiou apenas a amigos próximos e continuou a sua pesquisa tentando antecipar possíveis objeções.

ciências sociais, que viram nelas a possibilidade de explicar a sociedade por meio de mecanismos que ocorriam na natureza. Destacam-se os estudos de Herbert Spencer, filósofo inglês do século XIX, grande defensor das idéias naturalistas nas ciências sociais.

Outro pensador de grande expressão dentro da geografia foi Ratzel, que defendeu o determinismo geográfico como parâmetro para entender e habitar o espaço geográfico.

Na geografia, no entanto, as idéias deterministas tiveram no geógrafo alemão Frederic Ratzel seu grande organizador e divulgador, ainda que ele não tivesse sido o expoente máximo. A formação básica de Ratzel passou pela zoologia, geologia e anatomia comparada; foi aluno de Haeckel, o fundador da ecologia, que o introduziu no darwinismo (CORRÊA, 1995 p. 10).

Porém, no final do século XIX, foi desenvolvida à corrente possibilista em oposição ao determinismo ambiental, inicialmente, na França e, em seguida, na Alemanha e, finalmente, nos Estados Unidos. Não foi por eventualidade que esta corrente nasceu na França. “O possibilismo, francês em sua origem, opõe-se ao determinismo ambiental germânico. Esta oposição fundamenta-se nas diferenças entre os dois países” (CORRÊA, 1986, p. 12). A competitividade existente entre França e Alemanha, rivalidade existente há muito tempo entre essas duas nações, acirrou-se com a perda da região francesa da Alsácia-Lorena para a Prússia durante a guerra franco-prussiana³⁰. Esse fato estimulou o crescimento da geografia na França, visto que a perda da guerra pela França foi atribuída não ao exército alemão, mas à sua geografia.

A terceira corrente de pensamento geográfico, conhecida como método regional, opõe-se às duas antecedentes, visto que “[...] a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da

³⁰A Guerra Franco-Prussiana ocorreu de julho de 1870 a maio de 1871, tendo como adversários o Império Francês e o Reino da Prússia. O conflito marcou o ápice das tensões entre as duas potências após o crescente domínio da Prússia sobre a Alemanha, na época ainda uma federação de territórios quase que independentes. Esta guerra sinalizou o crescente poderio militar e o imperialismo da Alemanha.

Terra” (CORRÊA, 1986, p. 14). Portanto, esse paradigma esteve sempre vinculado ao estudo de áreas e regiões.

O método regional tem sido estudado desde o século XVII por Varenius, passando por Kant e Ritter, nos séculos XVIII e XIX, respectivamente. Apesar disso, esse método foi esquecido na passagem do século XIX para o XX, em função da disputa vigorante entre determinismo e possibilismo. Essa corrente de pensamento corroborava a necessidade de se produzir uma Geografia regional, isto é, um conhecimento resumido sobre as diferentes áreas do globo.

Em relação à nova geografia, essa corrente do pensamento geográfico apareceu em meados do século XX, e será comentada somente a título de esclarecimento, mostrando as fases que a ciência geográfica percorreu, de modo algum pretende-se discutir ativamente esse assunto. O período denominado de Guerra de Fria³¹ foi um período caracterizado pela intensa urbanização, industrialização e expansão de capital, gerando modificações profundas na organização espacial. Essas modificações inviabilizaram a aplicação dos três paradigmas tradicionais: determinismo, possibilismo e método regional, proporcionando o surgimento da nova Geografia, na qual se utilizavam, frequentemente, técnicas estatísticas e matemáticas, o emprego da geometria e de modelos normativos. Por essa razão, passou a ser conhecida como Geografia quantitativa ou teórica.

Em oposição ao pensamento da nova geografia, emergiu, a partir da década de 70 do século XX, a geografia crítica, corrente calcada no materialismo histórico e na dialética marxista. Suas origens remontam a fins do século XIX,

³¹ Compreende-se por Guerra Fria o período que corresponde ao final da Segunda Guerra Mundial 1945, até a queda do Muro de Berlim 1989. Esse período é marcado, pelo acirramento entre os Estados Unidos e então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Tratou-se de um momento geopolítico de muitas tensões, no qual o mundo estava dividido entre o capitalismo representado potência norte-americana e o socialismo representado pela URSS. A Guerra recebeu essa denominação porque não ocorreu uma guerra de fato. Apesar de ambas as nações estarem preparadas para isso, o que existia era um jogo de forças que predominava no campo ideológico.

quando foi proposta pelo francês Elisée Reclus³² e pelo russo Piotr Kropotkin³³, ambos anarquistas. Contudo não obteve expressão, submergida pela geografia “oficial”, ligada aos interesses dominantes.

Posto que a geografia possuísse uma constituição grega, já que os primeiros trabalhos considerados de cunho geográfico são oriundos dos estudos de filósofos gregos, existem, porém, alguns estudiosos que afirmam a procedência da geografia enquanto ciência como alemã, ocorrida durante o século XIX, sobretudo, por conta dos trabalhos de Humboldt e Ritter. Após a estimada contribuição desses expoentes intelectuais, a geografia pôde se estabelecer sobre bases científicas autênticas, deixando de ser uma simples descrição do planeta para se transformar em uma ciência baseada na investigação das relações entre natureza e sociedade, assim como verificar e explicar suas causas oriundas da ação humana e as consequências para a Terra. Ratifica, assim, sua posição como uma disciplina importante para se entender a dinâmica física e humana do planeta que habitamos.

Assim, Rui Barbosa, quando se dedicou a estudar a educação brasileira, teve posse de muitas informações sobre as disciplinas que permeavam o currículo básico. Dessa maneira, adquiriu conhecimento dos rumos percorridos pela ciência geográfica e soube, com muita sutileza, perceber de que maneira

³² Elisée Reclus foi considerado um eminente geógrafo, intelectual e anarquista francês. “Entre nós, revolucionários, um fenômeno análogo deve realizar-se; nós também devemos conseguir compreender com perfeita retidão e sinceridade todas as idéias daqueles que combatemos; devemos fazê-las nossa, mas para dar-lhes seu verdadeiro sentido. Todos os raciocínios de nossos interlocutores, retardados pelas teorias ultrapassadas, classificam-se naturalmente em seu verdadeiro lugar, no passado, não no futuro. Eles pertencem à filosofia da história” (RECLUS, 2002, p. 41).

³³ Sobre esse assunto, Vesentini (1987, p. 23) esclarece: “Sem dúvida que Kropotkin deve ser visto como uma das vozes daquele rico e diversificado grupo de pensadores de esquerda, tal como ele se posicionava a partir do exemplo da Revolução Francesa: os socialistas em geral, os anarquistas, socialistas utópicos, marxistas da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Ele foi amigo de Reclus, também geógrafo e anarquista e um dos líderes da comuna de Paris de 1871, e leu com atenção as principais obras socialistas desse período, desde as de Marx até as de Phroudon e Bakunin, passando pelos escritos de Owen, Fourier, entre outros. Mas esse grupo, convém reiterar, era extremamente heterogêneo e possuía idéias muitas vezes antinômicas. Por exemplo: Marx e também alguns outros pensadores de “esquerda” da época, ao contrário de Kropotkin, não criticavam o colonialismo europeu na África e na Ásia e até mesmo chegaram a defender as brutalidades e as matanças com o argumento de que, apesar dos pesares, isso seria progressista no sentido de acelerar a história, isto é, o desenvolvimento do capitalismo e, posteriormente, do socialismo, nessas regiões do globo. E também o sistema escolar era visto por uns (Owen, Fourier, Kropotkin) como progressistas no sentido de possibilitarem uma maior igualdade entre as pessoas e a inculcação de novos valores e atitudes mais igualitários, sendo que para outros (como Marx, por exemplo), a luta pela universalização e democratização do ensino, por ele visto como burguês, era algo superficial até mesmo histriônico”.

essa disciplina poderia ser mais útil e melhor utilizada para a realização de seus projetos. É notório que a geografia possui características peculiares que a tornam muito interessante, além de ser de grande valia para a construção da identidade nacional. Perspicaz, como era Rui Barbosa, em seus escritos, valorizou o ensino da geografia, assim como analisou, minuciosamente, a situação da educação escolar brasileira e sua posição será estudada no decorrer do trabalho.

3. A SITUAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: REALIDADE E PROJETOS.

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por este fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou. De que certos vestígios, parcialmente ainda não apagados, continuam a subsistir nela, e de que certos signos simples, desenvolvendo-se nela, se enriquecem de toda sua significação. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. Nas espécies animais inferiores só se podem compreender os signos denunciadores de uma forma superior, quando essa forma superior é já conhecida. Da mesma forma a economia burguesa nos dá a chave da economia antiga, etc. Mas nunca à maneira dos economistas que suprimem todas as diferenças históricas e vêem em todas as formas de sociedade as da sociedade burguesa (MARX, 1983, p. 223).

A educação brasileira, no século XIX, acompanhou os principais fatos econômicos e sociais que assolavam o mundo nesse momento. O aparecimento das máquinas modificou, de maneira drástica, as relações de produção, com o

crescimento e desenvolvimento da atividade fabril. No meio agrícola, o advento de novas técnicas fez aumentar a produtividade e o emprego de novas fontes de energia, como a eletricidade e o petróleo em substituição do carvão, e maximizou a produção. A maciça entrada de pessoas, que saíam do campo em direção as cidades, alterou e transformou os pequenos e restritos eixos urbanos que já existiam.

É importante ressaltar que, nesse período, a urbanização acelerou por conta do capitalismo industrial e destaca-se, portanto, que, com isso houve maior necessidade de expansão das fronteiras econômicas e exigiu maior conhecimento das diferentes áreas do globo, em especial as potencialmente econômicas. O desejo de expansão imperialista apresentou-se como decisivo para a consolidação da nova ciência. O surgimento da geografia articula-se, pois, com motivações de natureza política (PEREIRA, 1992).

Tornava-se cada vez mais necessária a difusão de conhecimentos que possibilitassem maior gama de informação das diferentes partes do mundo. Por isso, a ciência geográfica e os conhecimentos que ela contemplava ganhavam repercussão na mesma proporção que o capitalismo se expandia. Era importante conhecer bem o espaço que seria ocupado e explorado, bem como desenvolver nos indivíduos o amor pela pátria a qual pertenciam.

A necessidade crescente de qualificação da mão-de-obra, incentivada pela indústria, impulsionou a criação de escolas para atender às necessidades do capital. Inclusive, é no século XIX que as tentativas de universalização do ensino se concretizam e o Estado passa a intervir cada vez mais na educação para constituir uma escola leiga, gratuita e obrigatória.

A preceituação da escola como instituição leiga, obrigatória e gratuita apresenta-se no século XIX como decorrência do longo processo histórico de substituição da ordem feudal pela ordem burguesa. A liberdade de pensamento é um conceito propagado no século XVIII em decorrência do Iluminismo que, contrapondo-se aos valores religiosos, advoga a autonomia do indivíduo para conhecer, julgar, avaliar e estabelecer as regras de compreensão do universo, amparado unicamente na razão, atributo natural partilhado por todos os homens. No período revolucionário francês, foram lançadas as bases do novo contrato social que, tendo como princípios a liberdade, igualdade e a fraternidade, erige novas regras adequadas aos novos atores sociais, notadamente a burguesia. Na Declaração dos Direitos do Homem

e do Cidadão, a educação é firmada como um dos direitos a serem garantidos, como forma de destruição da desigualdade. A burguesia, neste momento, consubstanciando-se aos privilégios de nascimento e de imposição de doutrinas particularidades (VALDEMARIN, 2000, p. 111-112).

A educação passou a ser vista como um direito do cidadão, já que os avanços industriais, associados às novas relações de produção exigiam maior qualificação do trabalhador, mesmo que minimamente, para atender às exigências da sociedade. Neste caso, o indivíduo sem qualificação poderia comprometer o bom desenvolvimento do sistema e, dessa forma, a educação tornava-se um meio eficiente de qualificar o trabalhador para as novas formas de trabalho, o que resultaria na dinamização do progresso, bem como na formação e disciplinarização do cidadão.

A preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão-de-obra surge vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho-livre, uma vez que, ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas, agora, pela persuasão. Logo, a disciplina e o amor ao trabalho passam a embasar os discursos que, na época, se ocupavam da questão da transição e, conseqüentemente, da educação (SCHELBAUER, 1998, p. 38-39).

Vimos que a educação pública era vista como um mecanismo eficaz de formar o cidadão para o trabalho. Com a libertação dos escravos e a entrada de novos trabalhadores no cenário nacional, era necessária a utilização de métodos disciplinares e eficazes para que o progresso e a ordem fossem assegurados e, sobretudo, que esses não ferissem a integridade física e intelectual dos indivíduos.

Assim, a bandeira em prol da instrução pública foi levantada e muitos intelectuais brasileiros se debruçaram sobre essa causa, entre eles destacamos Rui Barbosa, um grande defensor das causas pelas quais lutava.

3.1. Rui Barbosa e a Educação Brasileira

Rui Barbosa foi um dos marcantes intelectuais da história da nação brasileira, lutou, entre muitas das questões que defendia, em prol da instrução popular. Ele sempre esteve presente nos mais diferentes “campos de luta” e, durante o Brasil Imperial até sua transição como República, não foram poucas as questões que Rui Barbosa defendeu, entre elas: a luta pela libertação dos escravos, a Reforma eleitoral, a Constituição Republicana, assim como a fervorosa defesa a favor da modernização do país. Porém é na faceta de Rui Barbosa como educador, ou melhor, é como defensor da instrução pública que objetiva-se o aprofundamento, averiguando suas propostas expressas em seus pareceres sobre o ensino secundário, superior e primário, analisando a situação do ensino no país e a participação dos agentes históricos na construção e entendimento da história educacional brasileira.

Rui Barbosa nasceu em Salvador, Bahia, em 5 de novembro de 1849, sua mãe era prima de seu pai, o pai dele tinha um forte apego pelo ideário liberal, legado da Revolução Francesa. Em 1866, foi para Recife estudar direito e depois transferiu-se para São Paulo, as faculdades em seu tempo serviam para criar uma elite administrativa capaz de organizar e governar o nascente Estado nacional.

A formação em Direito consistia de um treinamento para a ocupação de postos burocráticos importantes, sendo a homogeneidade de socialização, de visão de mundo e de valores que era um dos seus principais efeitos – o que um dia chegara a garantir a manutenção da frágil unidade política da ex-colônia (GONÇALVES, 2000, p. 20).

Em ambiente acadêmico, já se ouviam murmúrios de que Rui Barbosa fazia parte do clã que apoiava as reformas liberalizantes. As técnicas de oratória, os valores do liberalismo europeu e a política do partido liberal faziam parte de sua vida. Rui Barbosa defendeu com muito afinco, como já foi citado anteriormente, a questão da abolição da escravatura, inclusive propõe na Loja América, maçonaria a qual freqüentava, que os maçons libertassem o ventre das escravas. Isso lhe rendeu boas discussões, até com seu professor que acabou abandonando a maçonaria.

Ele acreditava que a tribuna e a política seriam mais poderosas se estivessem munidas das belas-letras, que significava a palavra bem trabalhada.

Imbuído de audácia política e de liberdade, iniciou sua luta pela modernização política do país. Rui Barbosa possuía, contudo, uma doença desconhecida, que permitia concluir que seu futuro era incerto, levando-o, muitas vezes, a se ausentar para tratamento. Apesar disso, nunca deixou que suas crenças esmoressem, voltando cada vez mais determinado toda vez que restabelecia sua saúde (GONÇALVES, 2000).

Durante o término de sua faculdade, Rui Barbosa foi acometido por esta doença e, durante este período, ficou em tratamento durante algum tempo. Quando seu pai faleceu, voltou à casa dele e constatou que o mesmo estava passando por muitas dificuldades financeiras e não havia lhe deixado nenhuma fortuna. Rui Barbosa tomou para si as dívidas contraídas por seu progenitor, como sinal de decência e consideração. Assim, notamos que ele não herdou do pai fortunas, mas sim um importante capital social. O pai de Rui Barbosa era médico, mas sua grande paixão sempre fora a política, seu pai lhe deixara um legado importante de amigos ilustres, que muito lhe serviram nos momentos em que mais precisou, ajudando-o a ascender socialmente. Os amigos que seu pai fizera foram valiosíssimos, entre eles destaca-se Manuel de Souza Dantas, que foi um grande amigo e o influenciou e o ajudou em muitos momentos de sua vida, introduzindo-o no cenário da vida política.

Rui Barbosa começou atuando como advogado, em 1872, no escritório do padrinho Manuel de Sousa Dantas, que foi o responsável pelo seu encaminhamento como político em nível nacional. Colaborou também no jornal *Diário da Bahia*, que era de seu padrinho; atuando como advogado e jornalista. Tornou-se muito amigo de Rodolfo Dantas, importante político baiano, filho de Manuel Rodolfo Dantas, que proporcionou a Rui Barbosa uma viagem de quatro meses à Europa para tratar da saúde.

No jornal, Rui Barbosa deslanchou uma campanha em prol das eleições diretas, umas das maiores bandeiras do Partido Liberal. Deste modo, em cada época de sua vida, levantava uma bandeira e se dedicava totalmente, estudando com afinco a cada uma de suas causas, pelas quais se debruçava com ardor. Ele inspirava-se nos ideais ingleses e defendia arduamente a maneira como estes conduziam seu país.

Em 1876, apaixonou-se por Maria Augusta e foi para o Rio de Janeiro angariar fundos para seu casamento, tanto sua viagem como sua estadia foram patrocinadas por seus amigos. Na corte, trabalhava no jornal liberal “A Reforma” e atacava veemente os conservadores. Defendia a separação entre o Estado e a Igreja, fez a tradução de “O Papa e o Concílio”, a pedido de Saldanha Marinho, que garantiu a Rui Barbosa a compra de 1500 exemplares da obra pela maçonaria. Ao fazer a tradução, acrescentou uma introdução mais extensa que o livro, o que lhe rendeu inimigos para o resto de sua vida.

Ao retornar a Salvador, casou-se e sua lua-de-mel foi interrompida por contrair tifo. Ao se restabelecer, assumiu o Diário da Bahia devido ao afastamento de Rodolfo Dantas. Nesse momento, o partido liberal assumiu o poder com o Gabinete Sinimbu e Rui Barbosa tornou-se deputado provincial e depois geral. Novamente, contou com o apoio do padrinho, visto que não havia campanhas, somente arranjos internos.

Com o passar do tempo, Rui Barbosa foi se destacando e, juntamente com ele a fama de tribuno eloquente, corajoso e devastador. Escreveu o projeto de reforma eleitoral, que estabelecia eleições legislativas diretas; o projeto foi aprovado em 1881. Como relator do projeto, acrescentou mais tópicos que os sugeridos por Saraiva, que foi quem o nomeou. O projeto ficou conhecido, após a aprovação, como Lei Saraiva ou Lei do Censo, a qual mantinha o voto censitário e vetava os analfabetos de votarem.

Ele entendia que o progresso não seria alcançado se não fossem mudadas as relações de trabalho e modernizada a sociedade civil. Nesse processo, envolveu-se com as questões mais polêmicas, como a separação entre a Igreja e o Estado, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a questão eleitoral, a abolição, a imigração e a importância de se incentivar a industrialização no país (MACHADO, 2002, p. 30).

Em 1882, começou seu segundo mandato parlamentar, com o gabinete liberal de Martinho Campos, e Rui Barbosa se lançou esperançoso num projeto que há muito desejava a reforma do ensino. Durante o período imperial (1822-1889), a instrução primária era privilégio usufruído somente para os mais favorecidos, ou seja, as famílias abastadas eram as únicas que podiam encaminhar seus filhos aos estudos, que, na maioria das vezes, ocorriam por

meio de preceptores. Em relação ao ensino elementar, mantinha-se a Escola de Primeiras Letras, do Decreto de 1827, na capital do Império como nas províncias.

Essa lei vigorou até o ano de 1834, e no Município da Corte até 1854, quando foi aprovada e colocada em execução a Reforma de Couto Ferraz, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, vigorava o princípio da gratuidade que fora estabelecida pela constituição, impedia o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes específicas para adultos que não sabiam ler nem escrever.

Este decreto tem como objetivo criar as condições para o estabelecimento da liberdade de ensino, em vários níveis de abrangência. Membro do Partido Liberal, que assume o poder em 1878, Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, assume a tarefa de encaminhar uma solução à questão educacional cuja precariedade e insuficiência vem se avolumando a concretizar as diretrizes de seu Partido, que defende a necessidade de instrução para todos os brasileiros (VALDEMARIN, 2000, p. 23).

Em seguida, Rui Barbosa redigiu seus pareceres. Esses pareceres originaram-se da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império.

No Brasil, a preocupação em torno da difusão da educação do povo e da organização de um sistema nacional de ensino, considerados como fundamentais para criar a unidade da nação, orientava os discursos da imprensa, dos educadores, publicistas e, sobretudo, dos parlamentares da época. Aos olhos desses homens, a educação poderia encaminhar a solução para os problemas que advinham da precária unidade nacional, através de uma formação comum, mobilizando nacionais e imigrantes em torno de uma idéia-força, de uma alma nacional, considerada como fundamental para conduzir o País ao desenvolvimento e à modernização (SCHELBAUER, 1998, p. 64).

O Decreto foi apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansassão de Sinimbu, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública.

A pressa de Leôncio de Carvalho na execução dessa reforma pode ser explicada pelo fato de ser o ano de 1879 decisivo para os filhos de escravas, nascidas em 1871 após a Lei do Ventre Livre, quando estariam em idade escolar. Contudo Leôncio de Carvalho não refere essa criança em nenhuma passagem do relatório Brasil, 1878 ou do Decreto, bem como não proibia o escravo de freqüentar a escola, como estava posto no regulamento de Couto Ferraz, de fevereiro de 1854, que vetava a frequência de escravos nas escolas, juntamente com os doentes e não vacinados [...] (MACHADO, 2005, p. 94).

Esse Decreto foi submetido à apreciação da Comissão de Instrução Pública, composta por Rui Barbosa, relator, Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana. Dessa forma, Rui Barbosa teve a oportunidade de escrever os pareceres sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”. No Decreto de Leôncio de Carvalho, ficou explícita a prioridade da iniciativa particular, devendo o Estado basear sua ação na retirada de empecilhos que pudessem atrapalhar essa proposta. Leôncio de Carvalho defendia que a sociedade se auto-ajustaria pelas próprias condições do capitalismo.

Motivado pelos modelos estrangeiros, Leôncio de Carvalho deu direito a indivíduos da sociedade que por ora não existiam. Não podiam existir indivíduos ou instituições particulares que fossem impedidos de abrir escolas, que pudessem dar vida e realidade à sociedade que se regularia pela livre competição que se pensava criar. Não existindo demanda real para a abertura de estabelecimentos particulares, o Decreto expressava a intenção de seus autores de restringirem a ação governamental na educação e delegarem aos particulares esta competência. Mas, ao fazer isso, tornava-se contraditório com seus próprios termos, isto é, usava da lei, por definição, um mecanismo de coerção para implantar a liberdade.

Em 1858, Quintino Bocaiúva, em seus artigos que escrevia para o jornal “O Paraíba”, comentava sobre a situação da instrução pública em nosso país, relatando a precariedade, na qual se encontrava e, ainda, salientava a importância da educação para garantir a ordem, o progresso e a civilização da nação brasileira. Liberato Barroso (2005), também em 1865, em relatório apresentado sobre a instrução pública, apontava para a falta de uniformidade do ensino e a precária difusão da instrução pelo Estado.

É importante salientar que, entre os anos de 1868 a 1879, outros projetos de reforma da instrução pública foram elaborados e apresentados à Assembléia Geral Legislativa. Em 6 de agosto de 1870, o ministro do Império Paulino José Soares de Souza entregou ao Parlamento o Projeto de Reforma nº. 18, já o deputado Antonio Candido da Cunha Leitão elaborou dois projetos, um no mês de março e outro em julho de 1873.

Em 16 de junho de 1873, o deputado Antônio Cândido da Cunha Leitão apresentou projeto tornando o ensino particular de instrução primária, secundária, especial e superior, completamente livre em todo o Império. Os professores ou professoras particulares de instrução primária ou secundária que abrissem aula pública deveriam ficar sujeitos às obrigações seguintes: comunicação dentro de dois meses, à autoridade encarregada de inspecionar o ensino público em a respectiva localidade, e por intermédio dela ao presidente da Câmara Municipal, a abertura do estabelecimento, devendo designar o local da escola ou colégio e dar-lhes indicação documentada dos lugares em que tem residido, e das profissões que tem exercido durante os últimos dez anos; mandar o mapa da matrícula ou frequência dos seus alunos, sob a pena de multa de 50\$000, imposta pela Câmara Municipal, depois de avisado o interessado pelo presidente da Câmara (BRASIL, 1942, p. 328-334).

O ministro João Alfredo Correa de Oliveira protocolou o seu projeto em 23 de julho de 1874³⁴. Esses projetos arrolaram durante um momento de muitos acontecimentos econômicos, políticos e sociais. Eles tentavam deliberar sobre a situação da instrução pública primária e secundária no Município da Corte e a superior em todo o Império. Consideravam a instrução primária um componente importante para a moralização e progresso para a nação brasileira.

Torna-se necessário comentar que tanto Paulino de Souza quanto João Alfredo inspiravam-se nas nações européias, assim como nos Estados Unidos, que, para ambos, eram modelos a serem seguidos pelo país, para alcançar o mesmo desenvolvimento daqueles países. No Brasil, eles ambicionavam a superação das contradições existentes e, para tal realização, tornava-se necessário que o Estado interferisse nos rumos da educação.

³⁴ Esses projetos podem ser encontrados como anexos nas Obras Completas de Rui Barbosa, 1942, p. 317-347.

Além disso, quando Rui Barbosa elaborou seus *pareceres*, tinha conhecimento dos projetos anteriores e citou os de Paulino de Souza, Cunha Leitão e João Alfredo em seus escritos sobre educação. Portanto, somente de posse das informações da real situação do ensino no país, poderia, então, concretizar seu documento.

O Ministro do Império Paulino José Soares de Souza fez uma exposição geral sobre a situação do ensino no país, apontando a existência de poucas escolas e a necessidade de aumentar as verbas para a educação. Considerava a educação pública um importante instrumento para moralizar o povo e fazer com que a nação prosperasse.

Em termos de educação, havia muito a se fazer e, Leôncio de Carvalho também concordava. Porém Rui Barbosa viu algumas lacunas no decreto redigido por seu colega e o complementou, incorporando informações as quais considerava imprescindíveis.

Depois de fazer uma análise minuciosa do decreto, Rui Barbosa encaminhou um substitutivo, dividindo seus pareceres em várias sessões iniciando com a discussão sobre o ensino secundário e superior. A reforma estava prescrita em nível primário e secundário, apenas no Município Neutro por conta da legislação nacional, que, a partir do Ato Adicional de 1834, destinou o ensino primário e secundário como competência das províncias, enquanto o nível superior ficou a cargo do governo geral.

No entanto, Rui Barbosa recomendava a criação de um sistema nacional de educação, propondo uma reforma que teria início no jardim de infância e se estenderia até as faculdades. Indiscutivelmente, os pareceres de Rui Barbosa eram reflexos do esmero e dedicação, destinados por esse grande intelectual brasileiro, às causas pelas quais acreditava³⁵.

³⁵ Sobre esta questão Valdemarin, esclarece: “Se o projeto de Rui Barbosa parece utópico aos leitores do final do século XIX, é preciso referenciá-lo por meio de seus próprios interlocutores e, novamente recorreremos aos documentos da Exposição Pedagógica para a ilustração das dificuldades enfrentadas. Ao analisar a situação escolar brasileira na perspectiva de seu alinhamento com o mundo europeu, Rui Barbosa pretende introduzir por meio da escola, novos procedimentos e um novo tipo de cultura, menos abstrato, menos bacharelesco e mais voltado para a produção e implementação da economia. No entanto, a própria cultura brasileira, aqui representada pelos parecistas da Exposição, escolhidos entre pessoas que atuam na educação, é uma enorme barreira a ser transportada. Embora Rui Barbosa apresente uma imagem idealizada do trabalhador brasileiro, deve ser-lhe creditado o mérito de sonhar com um país mais moderno e com uma educação voltada para a formação da burguesia dirigente esclarecida e de trabalhadores mais qualificados, ainda que disciplinados e ordeiros. Em outro extremo, coexiste a concepção de

[...] pode-se dizer que o substitutivo elaborado por Rui Barbosa, cujo detalhamento e justificativas são apresentados nos Pareceres, pretende criar no país uma estrutura educacional verticalmente articulada, que permitiria a continuidade de estudos até o curso superior, formação profissional, e, ao mesmo tempo, integrada horizontalmente, por meio de cursos que garantiriam homogeneidade da cultura geral, ensino primário, e qualificação técnico-profissional variedade dos ramos do ensino médio (VALDEMARIN, 2000, p. 145).

Para a efetivação de suas idéias, Rui Barbosa não poupou esforços para redigir os pareceres que foram escritos num só fôlego, com uma riqueza de detalhes e uma excelente fundamentação teórica, respaldada em clássicos da literatura, dos quais retirou as bases de suas argumentações, além de estudar e constatar as experiências desenvolvidas em todos os países civilizados. Os pareceres, depois de redigidos, tornaram-se um dos maiores documentos sobre ensino na América. Por conta disso, D. Pedro II chamou-o para elucidar seu trabalho, e como consequência foi nomeado conselheiro, a maior honraria não-nobiliárquica. Eraldo Tinoco Melo, na apresentação feita no Tomo I da “Reforma do Ensino Primário e as várias instituições complementares da instrução pública”, salientou:

Somente Rui, na grandiosidade do seu talento e na polimorfia de sua cultura, como homem público, quer como conselheiro de Ensino Provincial na Bahia, quer como deputado à Assembléia Geral do Império, pelo menos entre nós, conseguiu atingi-las. Suas obras educacionais se confundem com sua trajetória parlamentar. A faceta de Rui como educador tem sido muitas vezes esquecida até mesmo ocultada (BARBOSA, 1947a).

Em 13 de abril de 1882, Rui Barbosa apresentou o “Parecer sobre Ensino Secundário e Superior”, reeditado em 1942, tendo como objetivo justificar os projetos de lei apresentados à Câmara, os quais foram elaborados pela sua Comissão de Instrução Pública, cujo parecer havia sido submetido a um decreto do executivo monárquico sobre a reforma do ensino. Quando apresentou seus pareceres, estava convicto de que tinha desempenhado seu papel com muita

educação popular exposta por Rozalina Frazão, fazendo um apelo para que seja evitada a tendência brasileira de decretar reformas que não são cumpridas, porque demasiadamente fincadas em modelos europeus. Segundo esta professora, deveríamos imitar as nações européias trabalhando, aproveitando nossos elementos nacionais, evitando os regulamentos e tendo a coragem de cortar os embaraços que se antepõem ao progresso” (VALDEMARIN, 2000, p. 158).

precisão, já que observou que o decreto de Leôncio de Carvalho deixara muitas lacunas. Neste sentido, seu amigo Rodolfo Dantas afirmava:

Senhores, o decreto de 19 de abril, não obstante o pensamento que a ele presidiu ter sido de uma reorganização geral da instrução pública no país, deixou muito a desejar, já não somente quanto ao espírito das doutrinas que introduziu, mas deixou muito a desejar pelo lado das instituições ensinantes que não abrangeu no seu plano. Demais, as reformas que ali propuseram, e que a nobre Comissão de Instrução Pública tão consideravelmente alargou, essas reformas exigem forçosamente a votação de meios extraordinários, de recursos correspondentemente grandes, com os quais possam praticamente ter o necessário desenvolvimento todas as instituições docentes que ali foram compreendidas (BARBOSA, 1946, p. 271) ³⁶.

Ao analisar a situação do ensino no Brasil, Rui Barbosa concluiu que, a respeito da instrução pública, tudo ainda estava por fazer³⁷. Essa conclusão foi fruto dos estudos sobre educação realizados sobre as experiências educacionais em todos os países civilizados. Depois de fazer um detalhado levantamento de como se encontrava a educação em países como Estados Unidos, França, Inglaterra, Áustria, entre outros, comparou-os com a realidade brasileira e não lhe restou dúvidas sobre a caótica e deplorável situação educacional.

Ao iniciar os *pareceres*, começou por tratar sobre o ensino secundário e superior, considerando que estavam desgastados e atrasados. Como bem lembrou Barroso (2005, p. 123):

Muito longe estamos do progresso à que tem chegado a instrução secundaria nos paizes mais adiantados; e o nosso estado exige da parte dos poderes públicos os mais constantes e enérgicos esforços. Aproveitemos os excellentes resultados obtidos nos outros paizes. A história e a estatística, diz Cousin, serão estudos indignos da razão humana, se não fossem uma fonte fecunda de lições, e uma experiência instituída sobre alguns em proveito dos outros na economia do aperfeiçoamento geral.

³⁶ Fala proferida por Rodolfo Dantas, presente no anexo I das Obras Completas de Rui Barbosa, v. IX, t. II, de 1882.

³⁷ Segundo Tavares Bastos (1975), a instrução pública encontrava-se em grande atraso, sendo, em alguns casos, considerada muito debilitada. A quantidade e as condições dos estabelecimentos de ensino eram péssimas, a frequência era mínima, sendo urgente transformar essa calamitante situação.

Destacou, também, a responsabilidade do Estado com a instrução pública, visto que defendia grandes investimentos financeiros para o desenvolvimento da educação. Em discurso na sessão de 6 de agosto de 1875, o Conselheiro Paulino defendeu que não se devia ter pena dos gastos com a instrução.

[...] não se quer gastar com instrução então é melhor que não se faça nada. Uma nação que não investe em educação é abatida e assolada pela ignorância. Nações prósperas, são nações que investem em ciência (*apud* BARBOSA, 1942, p. 12).

Atribuía o destino da pátria à reforma educacional, e apontava a educação como o caminho, citava a França e a Alemanha como modelos em termos de instrução, enquanto, no Brasil, predominava o marasmo e a lentidão. Rui Barbosa mencionava a Europa como exemplo em investimentos à educação superior, destacando a França, a qual o ensino nas áreas relacionadas à geografia eram extremamente importantes.

Enfatizava que as nações civilizadas ousavam e investiam muito em educação, cientes de que o caminho para a prosperidade era a ciência, a qual os levaria ao sucesso. O povo mais instruído superaria o menos instruído. Por meio do ensino, poder-se-ia construir uma nação consciente e viril, caso contrário seria melhor que não se fizesse nada.

Nesse parecer, Rui Barbosa discutiu a respeito da liberdade de ensino. Ele não concordava com a sua total liberdade, como defendia Leôncio de Carvalho. Apoiava que o Estado interviesse, em especial para garantir a qualidade do ensino. Outra questão era que somente a Igreja Católica iria lucrar com isso, já que estava preparada para manter suas escolas, uma vez que, para abrir e manter escolas, era necessário um grande capital. Após expor longamente nos seus pareceres os malefícios da não intervenção do Estado, também na concessão de graus, citou vários exemplos de como a França, a Bélgica e a Inglaterra tentaram dar autonomia às universidades, no entanto, os resultados foram desastrosos. Rui Barbosa comentou os vícios de nossa nacionalidade e enfatizou que seria um caos a não intervenção do Estado na educação brasileira.

Enquanto a preocupação de alguns sistemáticos e o exclusivismo de certos teóricos, invocando a ciência da realidade, mas desconhecendo notavelmente o estado real dos espíritos e das

idéias no seio da civilização contemporânea, condenam o desenvolvimento que o nosso primeiro projeto quer imprimir ao ensino oficial, preconizam a supressão dos graus acadêmicos, taxam desdenhosamente de ciência oficial a instrução distribuída nos cursos universitários, encarecem a iniciativa individual como capaz de substituir o poder público no seu papel atual de grande propulsor da educação popular e da alta cultura científica, reprovam, em suma, o progressivo alargamento da ação protetora e tranquilizadora do Estado nesta esfera – a tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo das teorias dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; arduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana (BARBOSA, 1947a, p. 85-86).

O cerne de toda a organização do sistema de ensino seria a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a mais tenra idade, ou seja, do jardim de infância até a universidade. O ensino de ciências era fundamental, tendo em vista a importância desta disciplina, ele criticou a separação do bacharelado em ciências e letras no Colégio Pedro II, prevista pela reforma de Leôncio de Carvalho, e propôs a união das duas áreas (BARBOSA, 1947b).

Propunha a reforma do bacharelado e a sua exigência para matrícula no ensino superior, defendia a adesão ao método experimental, assegurava a gratuidade do ensino ministrado nos liceus, mantidos pelo Estado. Percebia que o meio literário era um espaço importante para influenciar o espírito humano e sem a ciência não haveria letra digna desse nome.

O bacharelato de ciências e letras estava dividido em seis anos e era composto pelas seguintes disciplinas: português, francês, latim, inglês, grego, alemão, aritmética, geometria, física, estenografia, álgebra, desenho, música, ginástica, geografia antiga e física, história antiga e média, história moderna, contemporânea e do Brasil, zoologia e botânica, escrituração mercantil, agrícola e industrial, história das idéias, escolas e sistemas de filosofia, lógica, moral, elementos de sociologia e direito constitucional, mineralogia e geologia, noções

de análise, mecânica e suas aplicações às máquinas, gramática comparada, cosmografia, agricultura e economia política.

O programa de ensino deveria ser organizado por lições e ser completamente trabalhado, ou seja, o professor não poderia encerrar as aulas sem completar o programa. Caso o professor, em dois anos, não conseguisse cumprir o programa, ficaria jubilado. Rui Barbosa defendia e assegurava ao professorado vantagens que compensassem os sacrifícios que a sua vida e as novas exigências da reforma lhes impuham desde que encarassem com muita seriedade seu papel.

O parecer de Rui Barbosa sobre o ensino secundário e superior aceitava os exames por matérias. As votações no decorrer dos exames seriam feitas por escrutínio secreto e defendia que estes deveriam ser feitos fora do período letivo, para não onerar a carga horária a ser cumprida.

Outra questão discutida por Rui Barbosa deteve-se no ensino científico de música, ginástica e desenho, destacado em seu programa. Segundo ele, o ensino de desenho teria papel fundamental no desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, o Brasil deixaria de ser fundamentalmente agrícola, ou seja, a introdução do ensino de desenho iria promover a expansão da indústria nacional. Sobre este assunto ele fez uma abordagem no parecer sobre o ensino primário, o qual será exposto posteriormente.

Mais uma vez, Rui Barbosa referiu-se a exemplos de países civilizados, como os Estados Unidos, no qual a indústria estava tornando-se a principal fonte de riqueza, e o lucro recebido com isto era muito superior ao obtido com a agricultura, por isso esse modelo deveria ser imitado. Citou que os Estados Unidos, mesmo dispondo de grandes regiões agrícolas, tornaram-se uma grande potência industrial.

Em virtude da praticidade do programa proposto, ele se posicionava contra a liberdade de frequência, sugerida no decreto de Leôncio de Carvalho. Defendia que esta lei poderia valer somente para os cursos, nos quais a lição era puramente teórica, mas não podia valer em cursos, nos quais eram necessários exercícios regulares. Citou muitos exemplos sobre a questão da assiduidade na Bélgica, Holanda, Itália e Áustria. No parecer sobre o ensino secundário, Rui

Barbosa antecipava, ainda, a conversão do externato Pedro II em um modelo nacional.

Dessa forma, notamos que ele defendia um sistema de ensino de acordo com as idéias científicas mais modernas, oferecendo ensino técnico a todas as classes, atendendo às necessidades de uma sociedade industrial. Apontou mudanças em vários estabelecimentos de ensino, buscando oferecer uma preparação técnica. No Imperial Liceu Pedro II, além do bacharelado em ciências e letras, introduziu mais seis cursos profissionalizantes: finanças, comércio, agrimensura e direção de trabalhos agrícolas, maquinistas, industrial, relojoaria e instrumentos de precisão.

Em relação ao ensino superior, Rui Barbosa aproveitou o que já existia e propôs algumas modificações, como a introdução de novos cursos de caráter mais prático, atendendo às necessidades do mercado de trabalho. Sobre as faculdades de Medicina, argumentava sobre a criação de algumas cadeiras, enfatizava a questão da competência dos profissionais e discutia sobre a instrução da mulher, apoiando-a com algumas restrições. Nas faculdades de Direito, suprimiu a cadeira de higiene pública e a de direito eclesiástico, em virtude da não aceitação do abstrato e da metafísica, incluiu a sociologia e instituiu vinte cadeiras.

Em relação à Escola Politécnica, destacou a importância dos engenheiros geógrafos e instituiu a Escola de Engenharia Civil, subordinada ao Ministério da Agricultura. Propunha organizar a Escola Nacional de Minas, mediante o melhoramento da escola de Ouro Preto, criou um curso superior de Ciências Físicas e Naturais vinculado ao Museu e subordinado ao Ministério do Império. Apoiou a criação do Instituto Nacional Agrônômico e do Instituto Meteorológico, que estariam ligados ao Ministério da Agricultura.

Nesses pareceres, Rui Barbosa enfatizou categoricamente que a ação educadora do ensino científico era, talvez, a mais poderosa de todas as influências, assim, os valores morais expressos em seus pareceres se eternizaram.

Percebemos que ele, ao escrever sobre o ensino secundário e superior, não destinava seus comentários sobre a questão específica do ensino de geografia. No entanto, nota-se que, por todo o documento, ela se faz presente, já

que esta matéria constava nos cursos de: Bacharel em Finanças, Graduado em Comércio, Agrimensor, Maquinista Graduado, Relojoaria e Instrumento de Precisão, ao mesmo tempo em que propunha destinar gabinetes e salas para aprimorar o ensino, além de associar a importância do desenho para melhor entender a Geografia.

Assim, em uma das muitas passagens de seu substitutivo, depreendemos como a geografia, mesmo que implicitamente, deveria ser repensada. Diante disso, Rui Barbosa (1942, p. 36) comentava: “[...] em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo em descobrir e pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nele os hábitos mecânicos de decorar e repetir”.

Nos pareceres sobre o ensino primário, Rui Barbosa enfatizou que havia muito a ser feito no Brasil sobre essa modalidade de ensino. Assim, procuramos analisar como a questão educacional brasileira foi encarada por Rui Barbosa, que se empenhou na reforma do ensino, por acreditar que a prosperidade de uma nação encontrava-se diretamente associada à cultura popular, alcançada por meio de uma sólida organização do ensino, ao lado de outras reformas de âmbito econômico e político.

Em junho de 1881, Rui Barbosa recebeu o desígnio de ser relator, como já comentamos, do Decreto de Leôncio de Carvalho. Porém os pareceres sobre o ensino primário foram escritos depois do secundário e superior, já que essa modalidade estava sendo proposta efetivamente, já que ainda não existia. No entanto, o tempo para prepará-lo era curto, porque boa parte do material encomendado demoraria a chegar, vinha do exterior, chegou somente em 12 de setembro de 1882.

Já no momento da escolha de Rui para a Comissão de Instrução Pública, a oportunidade estava aberta. Em 19 de abril de 1879, baixaria o governo o Decreto de nº 7.247, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o país. O gabinete de então, também do partido liberal, presidido por Sinimbu, tinha na pasta do Império, a que competiam os negócios da instrução, o Professor Carlos Leôncio de Carvalho. O decreto fora enviado ao Parlamento, não para discussão de toda a matéria, mas apenas para autorização das despesas acrescidas, nos novos serviços, que o decreto criara, e o exame de alguns dispositivos, que exigiam o voto do parlamento (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 44-46).

Rui Barbosa estudou com muita obstinação os documentos sobre a educação do período, entre esses documentos *Os Relatórios de Hippeau e Buisso*, uns dos primeiros estudos de educação comparada que o mundo conheceu. De acordo com Lourenço Filho, era assombrosa a capacidade de trabalho desse jurista. O exame da bibliografia utilizada nos pareceres daria, por si só, material suficiente para um estudo especial. Somente depois de entender e conhecer, é que ele sugeriu e propôs mudanças para a situação do ensino no Brasil, que, de acordo com Rui Barbosa, era lastimável.

Para autenticar sua questão, mostrou como estava a situação do ensino, para isso, lançou mão de um trabalho grandioso e exaustivo, analisou dados estatísticos apresentados pelos ministros do Império, considerando um a um os resultados.

Mas a verdade – e a vossa comissão quer ser muito explícita a seu respeito, desagrade a quem desagradar – é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso, é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregamos heróicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa proximamente reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizados de todos os impostos (BARBOSA, 1947a, p. 8).

Depois de analisar os dados estatísticos sobre a escola brasileira, ficou perplexo ao constatar o quanto o ensino no Brasil era inferior em relação aos países pelos quais tinha grande admiração. De acordo com os relatórios que chegaram ao governo, o número total de escolas públicas e particulares não passava de 5.072; sem contabilizar as escolas da Paraíba, do Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas e Goiás. Ao

supor que a soma desses estabelecimentos de ensino primário nessas oito províncias igualasse às outras mais o Município Neutro, teríamos, então no Império, entre escolas particulares e públicas 5.521. De acordo com as estatísticas apresentadas no último relatório do Ministro do Império à Assembléia Legislativa, o número de escolas havia aumentado, mas os dados eram falaciosos, porque, à medida que aumentava a entrada de estudantes nas escolas, aumentava também a população, ou seja, os dados eram enganosos, já que não ocorreram mudanças significativas.

Sobre isso, Rui Barbosa mostrava que era necessário ver a realidade como ela realmente se apresentava, para então estimular o sentimento da necessidade de reabilitação, despertando e nutrindo o interesse pela verdade em indivíduos insipientes frente às mudanças, e reverter a situação do ensino do país.

Comparou, também, a situação educacional brasileira com os Estados Unidos e com a Europa, mostrando que as porcentagens de alunos que frequentavam as escolas eram mínimas. Os dados utilizados se referiam aos anos de 1857 a 1878, e eram concernentes às escolas primárias do Império. A freqüência, em 1857, não ultrapassara 1,04% da população e, nesse ano, havia aumentado míseros 0,57%. Isso também acontecia ao analisar os índices sobre o Município Neutro, no qual havia 8,7 escolas para 10.000 habitantes. As províncias que apresentavam os maiores números de escolas eram: Rio Grande do Sul com 11,8, Sergipe com 11,6, Rio de Janeiro com 11,4, Pará com 10,7, Paraná com 10,0, Amazonas com 9,8, São Paulo com 9,5 e Santa Catarina com 9,4.

Rui Barbosa, diante da situação do ensino em nosso país, não cansou de levantar dados, evidenciando que a reforma era urgentíssima, por ser a situação muito precária. No Brasil Imperial, a educação era somente para poucos. Alertava que, ainda em 1878, dos 8.419.672 habitantes livres, somente 11,9 por 1000 indivíduos freqüentava a escola, ou seja, um aluno presente a cada 84 habitantes. Assim, comparando a educação do Brasil com outros países³⁸ que possuíam excelente instrução, deixava evidente o atraso no qual se encontrava.

³⁸ Rui Barbosa foi direto ao afirmar que em parte nenhuma achará rival para o nosso atraso. E citou como exemplos de países onde a instrução pública era excelente como a Dinamarca, Alemanha, Luxemburgo, Rússia, o grão-ducado de Finlândia.

Porém é prudente destacar que a comparação feita, muitas vezes, era desleal. Já que, os países³⁹ sobre os quais se referia estavam muito além das reais condições que o Brasil possuía. Ressaltava que, mesmo tendo escolhido esses países para uma confrontação, cabia à administração brasileira a imposição do qualificativo adequado à real condição dos fatos. Já que de acordo com o último recenseamento, a proporção geral entre analfabetos e a população era de 78,11%⁴⁰.

A inferioridade do ensino no Brasil se acentuava ao se comparar o país como um todo. A inscrição do ensino elementar não passava de 1,61 por 100 habitantes. Rui Barbosa, perturbado com a situação, fazia referência ao país afirmando que a situação educacional não estava melhor do que há vinte anos. Via a urgência da reforma, destacava que, apesar de alguns bonitos prédios escolares, escondia-se ali uma educação deficitária e ineficiente e uma população alheia ao movimento da história, pouco ou nada participativa, estava muito aquém das necessidades do capitalismo industrial.

Numa nação cuja massa é analfabeta, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduzir numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o *déficit* primitivo (BARBOSA, 1947a, p. 18).

Deste modo, observou que era urgente uma reestruturação completa, que alcançasse desde a construção dos prédios até os métodos de ensino. Para isso, era preciso que se modificassem as carteiras, a ventilação das salas, a iluminação e a higiene escolar. Defendia que a saúde pública deveria prevalecer sobre todas as demais necessidades. Comentava que, por conta da péssima condição de iluminação, os alunos apresentavam quadros de miopia, que definia como uma enfermidade escolar⁴¹; que os problemas relacionados à visão e a

³⁹ Povos excepcionalmente instruídos como os dinamarqueses, os canaques do arquipélago de *Sandwich*, prussianos, alemães, suecos, norte-americanos, holandeses, franceses, entre outros.

⁴⁰ Considerada em sua totalidade, a população livre arrolara-se então em 8.419.612 habitantes, 6.856.594 analfabetos. Sendo a província do Maranhão com o maior número de analfabetos (75,86), seguida pelo Pará (75,62), Rio Grande do Sul (74,03), Paraná (72,61) e Município Neutro (56,13) sucessivamente (BARBOSA, 1947a).

⁴¹ Neste sentido, Valdemarin (2000, p. 162) escreve: “Essas proposições de Rui chegam a beirar o preciosismo, já que tantas preocupações com a miopia parecem um delírio num país cujo

coluna, vivenciados pelas crianças, estavam associados às péssimas condições a que eram submetidas pelo regime de estudo. Comentava inclusive sobre as acomodações dos alunos, que a mobília era inadequada, os compêndios e manuais de leituras precários e, ainda, sobre a condição e consumo do ar nas escolas. Apoiava a vacinação e o combate e controle das doenças epidemiológicas, assim como a medicina preventiva.

Diante disso, Rui Barbosa desabafava que de material técnico de ensino existiam apenas os elementos mais rudimentares e primitivos em nosso país. Mesmo sendo essa a realidade do país, sua divulgação não impediu que a educação brasileira brilhasse na exposição da Filadélfia em 1876, já que Rui Barbosa afirmou, ao escrever seus pareceres, falar a verdade sobre a situação do ensino do Brasil e acreditava ter feito muito bem seu trabalho.

Nesse momento, eram comuns as realizações de exposições pedagógicas, nas quais era discutido, entre muitas situações, de que forma a instrução poderia contribuir para a formação da cidadania. O Brasil realizou sua primeira Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro em 1883, nela, a questão da instrução para a cidadania foi debatida, já que a instrução era associada a um fator de regeneração política e social da nação brasileira.

A Exposição Pedagógica promoveu uma série de conferências. A primeira delas foi proferida por Carlos Leôncio de Carvalho, no auditório da Tipografia Nacional, no dia 1º de agosto de 1883, e versava sobre o tema Educação da Infância Desamparada. Abrindo suas palavras ao auditório, Carvalho destacou a presença do imperador, da princesa e de outras “distintas senhoras e ilustres cavalheiros, prova de que a causa da instrução não está desamparada” (KUHLMANN JR. 2001, p. 101-102).

Rui Barbosa mostrou com seus pareceres que era incontestável a necessidade de reformar a educação. Ao fazer um desabafo do lamentável quadro educacional do Brasil, finalizou defendendo que: “[...] a educação popular é a mais fecunda de todas as medidas financeiras” (BARBOSA, 1947a, p.143). E, ante a importância de se investir em educação, Tavares Bastos (1975) afirmou que não havia sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro. Assim, ambos compartilhavam da mesma opinião: o Estado tem deveres com a

problema principal é a ausência de escolas para as crianças”.

ciência, já que o desenvolvimento estaria associado ao futuro da nação. Portanto, não caberia ao Estado ensinar, mas sim, criar e manter o ensino.

A organização do sistema educacional brasileira proposta nos Pareceres de Rui Barbosa pode ser assim sintetizada: a escola primária, essencialmente popular, deve ter ação homogeneizadora e superior, formar homens que dirijam os negócios com eficiência e moralidade. O grau secundário deveria diferenciar e especializar, fomentando o desenvolvimento industrial. Sendo a instrução o meio que possibilita a ordenação social através da consciência que prescreve e obedece à lei, ela é fundamental como fonte de aperfeiçoamento da produção. Por isso deve ser função pública uma vez que assegura a livre expansão do indivíduo e a salvaguarda das instituições liberais, só podendo ser conseguida pela união da ciência com a liberdade, ou melhor, da liberdade orientada pela verdade científica (VALDEMARIN, 2000, p. 172).

Verificamos que Rui Barbosa acreditava que sua proposta para a educação brasileira poderia contribuir para desencadear as transformações necessárias na sociedade, já que a educação estava sendo vista como uma necessidade latente.

Dessa forma, defendeu a idéia de privilegiar novos conteúdos, que pudessem colaborar para despertar a curiosidade das crianças e também o gosto pelos estudos. Ele considerava esses fundamentos imprescindíveis para tornar o Brasil uma nação civilizada. Assim, buscaremos salientar, juntamente com essa questão, como o ensino de geografia poderia contribuir para a realização do programa proposto por Rui Barbosa.

3.2 Características Gerais e Fins da Educação Primária no Projeto de Rui Barbosa

Para Rui Barbosa, a formação da inteligência popular, conseguida pela instrução escolar, era importante para a reconstrução do caráter nacional e manutenção da ordem. Ele encarava a educação como um fator fundamental para o desenvolvimento e capaz de contribuir para a modernização do país.

A educação, para Rui Barbosa, poderia contribuir para promover a transformação do país em diversos segmentos. Propunha a educação técnica e

científica para a preparação do escravo liberto e do trabalhador nacional para o trabalho agrícola e, sobretudo, industrial. Preocupava-se com a preparação do homem para exercer a cidadania, participar como cidadão esclarecido da vida política do país, país este democrático. O sufrágio universal estava diretamente ligado à necessidade da instrução pública.

Nos seus pareceres, foi muito categórico em discorrer sobre a educação como algo de extrema importância para o país, buscando, com isso, mobilizar o Parlamento com suas enfáticas palavras e exemplos.

A chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação, eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do País. Para o vencer, releva instauremos o serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo-se intransigentemente à tibieza dos nossos governos e cumprimento do seu supremo dever para com a pátria [...] (BARBOSA, 1947a, p. 121-122).

Nessa luta, Rui Barbosa não estava sozinho⁴², seu grande amigo Rodolfo Dantas colocou-se a favor da educação, alertando sobre a real situação do ensino no país.

Rodolfo Dantas, seu amigo desde a infância, era um dos maiores entusiastas dessa questão. Fora ministro do Império em 1882, compartilhava das idéias de Rui Barbosa no que se referia à questão da educação. Como ministro, apresentou um relatório em que destacou a necessidade de se fazer a reforma da instrução pública. Só ela poderia salvar da ruína a mentalidade e o caráter do brasileiro, até porque em todos os demais países a instrução pública se colocava como necessidade. De acordo com seu relatório, as estatísticas comprovavam que a cidade mais populosa do Brasil, o município neutro, estava muito abaixo do nível geral dos Estados ricos. Acrescentava, ainda, que no

⁴² Sobre esse assunto Schelbauer (1998, p. 88-89) comenta: “O ano de 1882 foi marcado, no Parlamento do Império, pelas maiores defesas a favor da intervenção do Estado nos assuntos da instrução. Além dos pareceres de Rui Barbosa, a defesa deste princípio pôde ser vislumbrada no projeto de reforma apresentado pelo deputado maranhense Almeida de Oliveira, que apresenta à Câmara um projeto de reforma de ensino para todo o país, com base em algumas considerações e críticas sobre o projeto Rui Barbosa. No entendimento de Oliveira, a Comissão de Instrução Pública, da qual Barbosa era presidente, propôs iniciar as reformas pelo ensino superior, ponto este em que discordava da Comissão por considerar necessário, antes de tudo, organizar o ensino elementar do qual dependia o movimento progressivo do país. Na fala do ministro Rodolfo Dantas que, ao assumir a pasta do Império, enfatizou não ser lícito ao governo cruzar os braços diante de uma precária difusão da instrução elementar nas províncias, uma vez que o princípio descentralizador do Ato Adicional não poderia embargar-lhe o passo nessa direção”.

interior da escola a educação precisava ser reformada. Ela era ministrada por meio de métodos repetitivos que careciam de superação. As escolas matavam toda a sensibilidade, curiosidade, gosto pessoal que existiam na primeira infância (MACHADO, 2002, p. 110).

Rodolfo Dantas propôs várias mudanças para a instrução popular e Rui Barbosa as detalhou e as aprofundou com muita qualidade em seus pareceres. Ele entendia muito bem que as mudanças eram necessárias e o Brasil tinha que acordar e tomar para si a responsabilidade da educação, não era mais concebível ficar à deriva do desenvolvimento, tinha que correr atrás dos prejuízos e superar, de uma vez por todas, o fracasso que rondava a nação. E assim alertava:

Na sociedade atual, releva prosseguir, ou correr. Quem parou está perdido. Por toda a parte surge o progresso. Atual ponto o movimento se apoderou do mundo, que já se não permite descansar, a não ser que nos ministremos o repouso cientificamente, dosado como remédio, para depois correr ainda mais depressa (BARBOSA, 1974a, p. 190).

Tanto Rui Barbosa (1947a) quanto Rodolfo Dantas atribuíam à educação uma função muito importante para o desenvolvimento da população brasileira, entendiam que a educação era um excelente caminho para o progresso. Porém é importante destacar que se dedicaram a essa questão porque foram incumbidos dessa tarefa e viam-na como mais uma das várias medidas necessárias para impulsionar o crescimento da nação brasileira. Sobre essa questão Rodolfo Dantas comentou:

Tudo quanto à civilização tem conquistado nessa vasta região da política, tudo quanto à ciência tem obtido nesse largo território da administração, tudo quanto à liberdade conseguiu nesse domínio incomensurável, ali está nitidamente enunciado, primorosamente recolhido, magistralmente traçado; e, sejam quais forem as contingências que o futuro reserve à grande causa da educação no Brasil, essa bela obra prevalecerá contra todos os desfalecimentos e contra todas as reações que porventura possam sobrevir, porque é a obra da ciência e da liberdade em nossos tempos; e decididamente às leis destas duas correntes poderosíssimas, irresistíveis, invencíveis, hão de mais tarde ou mais cedo obedecer todas as nações neste século (DANTAS, 1946, p. 270)⁴³.

⁴³ Esta passagem faz parte do anexo I da Obras Completas de Rui Barbosa – “Discursos e Trabalhos Parlamentares” – v. IX, t. II - referente à fala de Rodolfo Dantas na sessão de 21 de agosto de 1882.

Em linhas gerais, Rui Barbosa enfatizou com muita veemência a importância da obrigação escolar, reconhecendo que o ensino deveria ser obrigatório e os pais tinham obrigação de mandar seus filhos para a escola. Na instrução primária, o papel do Estado seria maior do que no campo de ensino superior. Portanto, defendia que a questão do ensino obrigatório deveria ser amparada por lei, acreditava que quanto mais se investisse em educação menos se investiria em prisões.

Vale ressaltar que a obrigação escolar havia sido estabelecida no Brasil em 1854, mas não foi efetivada, Paulino de Souza e Eusébio de Queiroz destacaram a necessidade de cumprir esse regulamento. Em 1863, a Inspeção Geral e, em 1870, o ministro do Império, consideraram obrigação escolar como necessidade adjacente.

A obrigatoriedade já estava sendo admitida em todos os países civilizados e, no Brasil, já era expressa na forma de lei. Segundo João Alfredo, esse princípio legal não havia sido executado, já que as escolas públicas gratuitas eram irrisórias, tornando inviável a frequência escolar. Dessa forma, era incoerente obrigar os pais a mandarem seus filhos para a escola, visto que essas eram insuficientes.

Contudo, em 1882, ainda não havia sido cumprida como fora decretado em 19 de abril, o qual delimitou a idade escolar dos 7 aos 14 anos, para ambos os sexos, e mantinha essa faixa etária como obrigatória. Rui Barbosa discutiu a medida repressiva para os pais que resistissem em mandar seus filhos para a escola. E a aplicação da pena ficava a cargo do inspetor escolar e do inspetor geral. Sobre a obrigatoriedade, Paulino de Sousa comentava:

[...] em seu Relatório de 1870, escreveu que concordava com a obrigatoriedade de ensino contida na Reforma Couto Ferraz – Regulamento de 1854. Esse Ministro, tratando da instrução primária no Município da Corte, comunicou à Assembléia Legislativa que apenas 9.311 alunos freqüentavam as escolas públicas e particulares no ano de 1869. Ele considerava pouca essa quantia de alunos e acrescentou que era indispensável que os responsáveis pela educação da infância fossem obrigados a mandarem seus filhos, pupilos ou protegidos de um e outro sexo às escolas públicas, quando esta não era dada em

estabelecimento particular ou em casa (SOUZA, *apud* CALVI, 2003, p. 89).

Todavia Rui Barbosa defendia que o Estado deveria criar escolas suficientes e obrigar os pais a matricularem seus filhos, já que as famílias sem instrução não mandavam seus filhos para a escola e, com isso, seria impossível sair do atraso. Como a maioria da população era incapaz de reconhecer os benefícios da educação, portanto, obrigatoriedade e gratuidade eram correlatas. Ele salientou a soberania do pai de família para validar a questão da obrigatoriedade, cabia a ele alimentar seus filhos. Caso não o fizesse, corria o risco de perder o direito sobre eles; caso não cumprisse suas obrigações, o Estado poderia intervir.

Obrigatoriedade da instrução e escassez de recursos apareceu imbricada também nos documentos do Congresso de Instrução (1883). Todos os parecistas defendiam a obrigatoriedade, desde que ela viesse acompanhada da abertura de escolas suficientes para a população. Admitindo, entretanto, que tal propósito tinha pouca viabilidade, remetiam-na para um futuro vindouro, quando estariam preenchidos os pré-requisitos necessários. Como se pode ver foi acrescentado mais uma etapa ao processo já gradativo da difusão da instrução (VALDEMARIN, 2000, p. 104).

Além disso, recorria a exemplos de países como a Inglaterra, França e Estados Unidos, aos quais, particularmente, destinava muita admiração, fazendo uso de referências de intelectuais expressivos, como Horacio Mann e Henry Barnard, que defendiam que só existia uma maneira de desarmar a ignorância: obrigar, mediante a lei, que todas as crianças freqüentassem a escola. Para as meninas, estabelecia o direito de faltar três dias por mês dos 13 anos em diante, por conta das mudanças fisiológicas.

Rui Barbosa repudiava o fato de o Brasil continuar fora do círculo da civilização moderna, retardando a consagração legal e o dever escolar. Defendia a escola leiga e que o ensino religioso fosse excluído da escola, visto caber ao padre este ensinamento. Tratou da necessidade de separação entre o Estado e a Igreja, enfatizando as vantagens da escola leiga. No decreto de Leôncio de Carvalho, os alunos não eram obrigados a freqüentar as aulas de ensino religioso,

mas mantinha sob a responsabilidade do professor essa tarefa. Rui Barbosa defendia que o Estado não deveria estar atrelado a nenhum dogma.

Em relação à liberdade de ensino, essa estava atrelada a algumas condições e evidenciava que a mesma não significava a liberdade de ocultar o que se ensina. Tavares Bastos, em sua obra “A Província”, enfatizou bem essa questão:

Abolir os vexames de regulamentos compressores da mais liberal das profissões é justo e é necessário. Seja livre o ensino: não há mais abominável forma de despotismo do que o de governos nulos que, sem cooperarem seriamente para o progresso das luzes, embaraçam os cidadãos que empreendem esta obra evangélica, e ousam sujeitar ao anacrônico régimen das licenças e patentes a mais nobre das artes, aquela que lavora com o espírito (BASTOS, 1975, p. 148).

No Decreto de Leôncio de Carvalho, a liberdade de ensino foi discutida como forma de incentivar o aumento do número de estabelecimentos de ensino. Essa medida, ainda, estimulava a livre concorrência e o aperfeiçoamento dos professores.

A liberdade de ensino prevista no Decreto baseava-se na tentativa de aplicar ao ensino as regras econômicas da livre iniciativa: ensinava quem queria, freqüentava as aulas quem queria, os melhores se sobressairão, as instituições se aperfeiçoarão dada a emulação estabelecida, e a sociedade ganharia, assim, melhores profissionais. Como na economia regulada pelo mercado, da liberdade viria a regeneração (VALDEMARIN, 2000, p. 64-65).

Porém, como já explicitamos, Rui Barbosa não concordava com o modo como Leôncio de Carvalho tratava essa questão. Ele considerava necessária a criação de um Ministério da Instrução Pública para tratar especificamente da educação, e alertava que esse assunto merecia grande atenção, sua falta acarretava importantes prejuízos para o não desenvolvimento da educação brasileira. Portanto, era necessário aumentar o investimento em educação, e enfatizava que o desenvolvimento dos Estados Unidos devia grande parte ao ensino: “Sou dos mais rigorosos [...] quando se trata de levar as despesas públicas; mas não terei do que se gastar aproveitadamente com a instrução. É um empréstimo feito ao futuro que será pago com usura; cujos juros crescerão em proporção indefinida” (BARBOSA, 1947b, p. 11).

Diante do exposto, buscamos apresentar os aspectos fundamentais defendidos por Rui Barbosa quando elaborou a reforma, como a obrigatoriedade, a liberdade de ensino, a gratuidade, entre outros. Porém, ainda, era necessário reformar os métodos e os programas que, não obstante, foram muito bem discutidos em seus *pareceres*. Segundo ele, esses seriam capazes de reformular a preferência ao catecismo e ao emprego da memorização, já que advertia que tudo que havia sido utilizado até então, deveria ser descartado e, em seu lugar, adotada uma nova metodologia, capaz de reformar completamente o ensino.

3.3. A Geografia Escolar e Nação Brasileira

No Brasil durante o Período Imperial e da Primeira República, predominaram os trabalhos dos chamados naturalistas, que produziram significativos subsídios sobre os dados locais, como as características das populações existentes quanto sua origem, diversidade, os sistemas de produção agrícolas e sobre as condições culturais. É importante advertir que esse era um momento em que se discutia a necessidade de levar a cidadania à maioria da população; população essa formada por negros, em grande parte escravos, e indígenas, que, em sua maioria, estava localizada em áreas de complicado acesso.

Nesse sentido, destacava-se o trabalho desenvolvido por José Bonifácio (1763-1838), considerado o Patriarca da Independência, que deu uma importante contribuição sobre esse assunto. Ainda deste período, foram de grande interesse geográfico os trabalhos de Tavares Bastos (1839-1875), que se preocupava com a divisão regional do país, defendendo a necessidade de uma federação das províncias e, indiretamente, de uma política regionalizante. Assim como de Joaquim Nabuco (1849-1910), que discutiu sobre a estrutura da sociedade latifundiária e escravista, e, como não poderia deixar de ser, Rui Barbosa, que lutava em defesa de uma política liberalizante e industrialista.

Apareceram, com grande relevo também, as participações de Tobias Barreto (1839-1889), com suas sérias críticas à sociedade açucareira; Silvio

Romero⁴⁴ (1851-1914), com suas inquietações renovadoras; Alberto Torres (1865-1917) e suas preocupações sobre a concentração política, sendo, posteriormente, seguido por Teixeira de Freitas (1890-1956). De grande valor, ainda, foram, sem dúvida, os trabalhos elaborados e organizados pelo Barão do Rio Branco (1845-1912), por conta das querelas territoriais travadas pelo Brasil com países vizinhos.

Podemos dizer que o Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, apresentava as condições para uma ampla divulgação dos discursos geográficos e uma rápida institucionalização da geografia. Alguns compêndios sobre a geografia do Brasil foram elaborados, descreviam a paisagem brasileira, ou seja, eram um retrato da geografia física do país. Havia uma valorização dos aspectos topográficos e vegetacionais, minimizando a presença humana, como se essa nem existisse. Falava-se do Brasil como uma imensa área territorial, coberta por amplas florestas, circundado por extensos vales, planaltos de altitudes modestas e localizado próximo à zona tórrida da Terra. Eram comuns trabalhos que abarcavam a geografia geral, assim como partes do território brasileiro, mas eram generalizados, com definições de conceitos e bastantes subjetivos. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, que escreveu um Compêndio elementar de geografia geral e especial do Brasil, adotado no Colégio de Pedro II, nos liceus e seminários do Império em 1864, com 556 páginas. Ao abordar o clima do Brasil, escreveu:

O Brasil, quase todo situado entre o Equador e o tropico de Capricórnio apresenta em geral um clima quente, que varia segundo as latitudes e circunstancias locais. Nas provincias do Sul além do tropico é temperado e macio; porém ao N. quente, e no interior do sertão até ardente. Em geral, porém, é saudavel, a excepção de alguns pontos do litoral, onde de 1850 para cá tem apparecido a febre amarella, é das margens paludosas de alguns rios sujeitos a intermittentes.

As estações (só se conhecem duas, a chuvosa e a secca), varião segundo as latitudes; mas ordinariamente começam depois da passagem do sol pelo parallelo. Chove excessivamente no Pará, e em todo Valle do Amazonas, bem como nas provincias de Pernambuco para o Sul; mas na parte que fica entre os rios S.

⁴⁴ “O contexto histórico em que se inscreve a produção científico-literária de Silvio Romero é de intensas contestações, marcado pelo menos por dois acontecimentos de alta relevância em nível nacional: a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. O fim do século é marcado por uma intensa reavaliação dos ideais românticos, inclusive no que diz respeito ao “forjamento” de um tipo nacional, ou, mais amplamente, de um caráter nacional brasileiro” (BRAY; SOUZA, 1997, p. 115).

Francisco e Parnahyba (a parte mais oriental) nem sempre as estações são regulares: algumas vezes as chuvas vêm tarde ou faltão absolutamente, o que dá ocasião as seccas, flagelo que por vezes tem assolado as províncias que ficão nessa zona (BRASIL, 1864, p. 347-348).

Posteriormente, no início do século XX, surgem os trabalhos de Theodoro de Sampaio, Delgado de Carvalho e Mario da Veiga Cabral.

Portanto, podemos considerar que os estudos geográficos sobre o país ocorreram em parte, porém como conteúdo escolar não se efetivou totalmente. Isto é, as teses da geografia ganharam certo destaque sem que a disciplina conhecesse uma objetivação institucional. Na verdade, esta só vai ocorrer muito tempo depois, no final da década de 1930. Dessa forma, constituiu-se um debate marcadamente geográfico, com muitas alusões a autores e a teorias da geografia, sem ter, de fato, geógrafos ou cursos de geografia no país.

Primeiramente, vale ponderar que a divulgação e a célere assimilação das teses do determinismo geográfico no Brasil ecoaram satisfatoriamente em solo brasileiro. Assim, as teses deterministas se faziam presentes numa variada gama de estudiosos e pode-se afirmar que compunham um amplo campo de investigação no qual havia muito a ser explorado. Geralmente, o emprego do determinismo geográfico agiu no sentido de naturalização do destino da pátria, circunscrito na conformação territorial. Já um pequeno número de autores dirigiu-se inteiramente a Ratzel, defendendo que as potencialidades abertas pelo patrimônio natural e territorial só poderiam se sustentar com a participação direta de um Estado forte.

Afinal, foi durante período de passagem da Monarquia para a República e do trabalho escravo para o trabalho livre que a visão da identidade pelo espaço parece contrair certa evidência na representação figurada do Brasil. A alteração da forma de governo recolocava em discussão o tema da unidade nacional e do ordenamento ou reordenamento do Estado.

Em 1834 com a aprovação do Ato Adicional e a criação das Assembléias Provinciais, podendo estas elaborar suas próprias leis, houve uma certa descentralização do poder. A descentralização foi moderada, já que os governadores das províncias continuavam sendo nomeados pelo governo central. Mesmo assim, políticos conservadores consideravam que essas mudanças eram

um convite à anarquia. Nos anos seguintes, eclodiram algumas revoltas provinciais, uma vez que os liberais exaltados exigiam reformas mais profundas.

Entre as rebeliões, destacaram-se a Cabanagem, a Balaiada, Sabinada e a Revolução Farroupilha. A primeira foi uma rebelião que abalou a maior parte da região Norte, o nome vem do fato de que muitos rebeldes eram pessoas pobres que moravam em simples cabanas cobertas de palha. Essa multidão de deserdados invadiu o palácio do governador em 1835.

No interior do Maranhão e depois no Piauí, estouraram inúmeras revoltas populares. No começo, elas foram incentivadas pelas elites exaltadas do partido liberal. Mas os fazendeiros rapidamente perderam o controle da situação. Eram formadas por homens armados que usavam táticas de guerrilha. Seus líderes eram homens simples, artesãos, como fabricantes de cestos de vime, do qual derivou o nome balaiada.

A Sabinada teve esse nome em virtude de seu líder Francisco Sabino, a rebelião teve apoio da população de Salvador e das guarnições militares. Formou-se um corpo de soldados negros. Os grandes proprietários baianos se assustaram e fugiram da cidade. Não podiam aceitar um governo que proclamava a igualdade de todos.

A Revolução Farroupilha, também denominada Guerra dos Farrapos, foi o mais importante conflito regencial. Provocou dez anos de combate (1835-1845) nos pampas do Rio Grande do Sul. Farroupilhas era o apelido dos liberais exaltados do Rio Grande do Sul, desejavam pagar menos impostos ao governo central e o federalismo, ou seja, maior autonomia para cada província, como o direito de escolher seus próprios governantes e fazer suas próprias leis. Exigiam que o governo central aumentasse as taxas alfandegárias sobre o charque, o sebo e o couro.

Foi um período muito importante, no qual se discutia o que era necessário ter e conquistar para a construção do país, questionando sobre o povo que se dispunha para a realização de tal empreitada. Nesse momento, aparece claramente a imagem do país como um espaço a se ganhar, sendo que a participação popular deveria estar de acordo com os interesses da elite dominante para a realização de tal tarefa.

Observa-se, assim, uma época de acentuação tanto do processo de produção material do espaço brasileiro, a construção da geografia material do país ou a valorização objetiva de seu espaço, quanto de sua produção simbólica, de construção de representações dos dois planos animou a instalação no país da geografia como um campo especializado e institucionalizado. O primeiro aponta um pouco mais nesse sentido, gerando alguns institutos que se dedicam ao levantamento geográfico das áreas pioneiras, um labor desempenhado por um corpo de especialistas denominados “engenheiros topógrafos”. Estes, apesar de aludirem amiúde a geógrafos e a teorias geográficas, se aproximam mais dos naturalistas dos séculos XVII-XVIII que do pensamento geográfico europeu que lhes era contemporâneo. Este estará mais presente no plano da construção simbólica, onde, todavia, manifesta-se de modo bastante difuso, não gerando nem especialistas nem instituições especializadas (MORAES; COSTA, 1999, p. 6-7).

Assim, descortinava-se um universo muito interessante a se desvendar, ou seja, a construção de uma identidade nacional respaldada em fundamentos geográficos era um modo diferente de se entender a nação, tomando como referência o território e suas potencialidades e não somente a sociedade que o ocupava. Verificar as leituras realizadas pelos geógrafos da época, bem como a adoção de diferentes correntes de pensamento de acordo com os interesses do momento, indubitavelmente, ajudaria a esclarecer o porquê do atraso na institucionalização da geografia no país, apesar de sua centralidade prática e ideológica.

Enquanto disciplina, sua função denominada ideológica reaparece, posteriormente, quando seu objetivo é assinalado como a difusão de dados e informações gerais sobre os diferentes territórios do mundo e suas peculiaridades. Justamente com base nessa conotação, foram deflagradas a revisão das bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, bem como suas repercussões no ensino.

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo de espaço geográfico. O ensino da geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua

aparência (na maioria das vezes imposta “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Notamos que as questões geográficas sempre circundaram os principais acontecimentos de cada época, cada corrente de pensamento era condizente com os interesses e necessidades do momento. Porém Rui Barbosa defendia que o conhecimento que, até então, era elitizado se popularizasse, afinal, a geografia, antes de qualquer outra disciplina, deveria ter como finalidade identificar o espaço e entender o modo como a humanidade se apropria do meio e os resultados dessas ações.

No próximo capítulo desta pesquisa, buscaremos averiguar quais eram as finalidades da educação para Rui Barbosa, uma vez que ele acreditava que o seu plano vinha ao encontro das necessidades da época ao defender a formação para a vida e, para sua efetivação, seria necessário estabelecer um ensino diferente daquele que, até então, existia.

4. RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CARACTERÍSTICAS, FINALIDADES, MÉTODOS E PROGRAMAS

Para todos os paizes, e principalmente para aquelles, que se glorificão de ser livres, é o adiantamento da instrução publica um interesse de primeira ordem, diz um elegante escriptor. Quem ama sinceramente as instituições liberaes, deve ser amigo decidido e dedicado da instrucção popular. Uma instrução sã e sólida, geralmente derramada por todas as classes da sociedade, dirigida do modo mais conveniente debaixo de uma inspecção solícita e zelosa, é o que póde offerecer a mais segura base á liberdade de um povo. Onde existe o suffragio universal, diz um escriptor moderno, é necessário, que cada eleitor tenha recebido uma boa instrucção. Um bom ensino primário é a melhor e mais certa garantia contra anarchia (BARROSO, 2005, p. 25).

Rui Barbosa estava preocupado em resolver as questões de seu tempo. Preocupava-se com os rumos que o Brasil estava tomando e reconhecia que o país precisava enquadrar-se nesse movimento de transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam em todo o mundo. Entendia que uma boa instrução pública livraria a nação de muitos problemas de ordem social, já que ela estaria de acordo com os interesses do momento. Seria leviano afirmar que a educação, para Rui Barbosa, seria o remédio para todos os males do país, porém entendemos que, ao elaborar seus pareceres, ele destinou à educação um papel importante para o fortalecimento da nação e para a formação de nosso povo.

Rui Barbosa entendia que eram necessárias muitas mudanças, em especial nas formas de trabalho, de modo a possibilitar a modernização do país,

portanto, para ele, era importante que atingíssemos o mesmo grau de desenvolvimento dos Estados Unidos e de vários países da Europa. Entusiasmado e atento ao desenvolvimento desses países desejava o mesmo para o Brasil. Para que o país saísse da péssima situação em que se encontrava, envolveu-se em muitas questões. Defendeu com muita determinação as causas pelas quais lutava⁴⁵, porque acreditava que poderiam contribuir para alavancar o país em direção ao progresso.

É importante salientar que a educação não foi tratada por ele de forma isolada, já que as discussões em torno da instrução pública brasileira são conseqüências dos debates em torno da criação e ampliação de escolas em todo o mundo, como salientado no segundo capítulo. No Brasil, eram sentidas essas mudanças que agitavam o mundo. Rui Barbosa acreditava que, por meio da instrução, o homem seria preparado para exercer seu trabalho, portanto a escola deveria ser oferecida para todos e essa idéia foi defendida por muitos representantes desse período. Foram essas defesas que promoveram a criação dos sistemas nacionais de ensino.

Certamente, na organização do sistema nacional de ensino, a criação da escola primária gratuita, obrigatória e laica representou não só a etapa mais difícil como mais decisiva, a partir dela se reorganizariam os demais graus de ensino existentes, num todo coerente com a nova situação. A dificuldade era prevista visto que a campanha a favor da escola pública tomou como aparência a luta entre católicos e protestantes numa sociedade cuja maioria absoluta era representada pelos católicos (LEONEL, 1994).

Mas, apesar do princípio democrático, a minoria derrotou a maioria justamente porque não se tratava de uma luta entre católicos e protestantes. Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as concorrências por novos

⁴⁵ Machado (2004, p. 79-80) comenta sobre esta questão: "Tendo-se em vista a batalha empreendida por esse autor, percebe-se que as questões levantadas não eram novas. A luta do autor procurava resolver problemas concretos da prática social dos homens que a sociedade havia colocado. Eram questões reais que vinham sendo discutidas há certo tempo e que necessitavam ser encaminhadas. Fazia-se necessário romper com o que estava mostrando-se historicamente inviável. A escravidão, as barreiras que impediam a imigração, o voto controlado pelo governo, a centralização do poder, a moeda e o crédito deveriam ser revistos para se encaminhar a modernização da sociedade. Nesse processo de modernização, ele tomou clara posição, revelando a sua própria modernidade. Seu compromisso estava voltado às necessidades do capital, para o revigoramento das relações de produção burguesas".

mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava.

Se os interesses burgueses teriam que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontrava dividida em classes antagônicas, a escola pública não podia mais ser adiada. Tornava-se necessário educar o novo soberano, transformando o sujeito, dominado pelos antigos poderes, em cidadão defensor da sua pátria, substituindo seus deveres para com Deus pelos seus deveres para com o Estado.

Com base neste ideário, no interior das escolas, os indivíduos tomariam ciência de sua capacidade e de sua função na sociedade, ressaltando que a escola não seria um espaço de igualdade de condições. Ela seria oferecida a todos, mas cada um, de acordo com sua capacidade, saberia qual o lugar que iria ocupar, para o bem da sociedade.

Para se chegar ao modelo ideal de escola, que viesse ao encontro das aspirações da classe dominante, muitos debates ocorreram. Esses debates acompanharam os processos de democratização política das sociedades, respaldados pela adoção do sufrágio universal e incentivados pela industrialização. O primeiro consentia a participação das classes populares à condução da coisa pública, tornando-se necessário organizar a escola pública e obrigatória, na qual não se poderia conceber o voto universal sem a intervenção do Estado.

Para Rui Barbosa, a educação era um poderoso auxiliar para desarmar os leitores rústicos que, com sua ignorância, poderiam ameaçar a organização social e política. Era preciso obrigar todas as crianças a freqüentarem a escola, assegurando a todos uma boa educação moral. A instrução poderia proporcionar ao país eleitores inteligentes, que sempre estariam buscando a liberdade (MACHADO, 2004, p. 77).

No Brasil, a necessidade de se criar a escola pública, obrigatória e leiga tinha como intenção movimentar os homens em torno da modernização da sociedade, desenvolvendo o amor ao trabalho, que era o responsável pela grande geração de lucro, oriundo do exaustivo processo que se realizava no interior das indústrias, visando produzir a maior quantidade de mercadorias no menor tempo possível. Com o final do trabalho escravo, a educação escolar poderia cooperar ensinando ao escravo liberto e ao trabalhador livre nacional o valor do trabalho,

mesmo que submetidos ao padrão burguês de sociedade, isto é, caberia a eles apenas cumprir deveres, sem usufruir do modo de vida da burguesia.

A escola foi colocada, assim, como condição de progresso. Este não significava apenas progredir materialmente. Significava, também, a possibilidade de manutenção da ordem necessária à sociedade burguesa. Para resolver os problemas postos com o avanço das idéias socialistas – que pregavam a subversão das relações de produção burguesas – ganhavam força os ideais democráticos. Apenas estes ideais poderiam absorver os interesses conflitivos resultantes da luta de classes (MACHADO, 2004, p. 77).

A educação escolar tinha o objetivo de esfriar a contradição entre operários e burgueses, e isso não ocorria somente na Europa, mas também no Brasil, embora, aqui, essa questão era um pouco diferente, porque como se recebia uma grande leva de imigrantes, era preciso construir uma unidade nacional. Dessa forma, as condições para a criação de um Sistema Nacional de Ensino no Brasil não eram idênticas às da Europa. Em nosso país, a falta de instrução para o povo era vista como um obstáculo no processo de modernização. Acreditava-se que, se educação fosse disseminada, acabaria por contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

[...] neste período que a escola passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o País rumo ao progresso e à consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados. Pois, se antes, numa visão quase que consensual dos homens da época, o atraso em que o País se encontrava era atribuído à escravidão, com a sua abolição definitiva, esse passa a ser atribuído à educação, por não cumprir ou cumprir precariamente seu papel social (SCHELBAUER, 1998, p. 64).

Assim, a escola passou a ser vista, em meados do século XIX no Brasil, como a responsável pela formação moral e cívica do cidadão, além de ser a instituição responsável em transmitir os conhecimentos acumulados pela burguesia que se faziam necessários para a manutenção do *status quo*.

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do embate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir,

pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias (BARBOSA, 1947a, p. 361-362).

Rui Barbosa com estas palavras, deixava bem clara a necessidade da instrução pública, enfatizando a importância da escola para a legitimação dos valores burgueses, assinalando a educação escolar como um caminho para selar os interesses dominantes e refutar as possíveis ameaças. Desse modo, a aplicação de um método eficaz era imprescindível para assegurar a mudança almejada para a construção e a efetivação de seu ambicioso projeto educacional.

4.1. Método de Ensino

Rui Barbosa enfatizou a urgência em reformular a instrução escolar, inclusive, a necessidade de adotar um novo método de ensino e defendia o uso dos sentidos para a aprendizagem. Era sincero ao dizer que um método estéril, como o usado até então, de nada serviria e definia o ensino atual como vão, abstrato e morto. No parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, o método intuitivo⁴⁶ foi exaltado como o elemento mais importante de toda a reforma.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é pelo contrário, o

⁴⁶ Veja o que escreve sobre o assunto Valdemarin (2004 p. 103). “Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leituras e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão”.

método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminosos do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada (BARBOSA, 1947b, p. 33-34).

Diante disso, percebemos o quanto Rui Barbosa priorizava e necessidade de rever o método de ensino. Para tanto, estava sempre atento aos acontecimentos que versavam sobre educação escolar em todo o mundo. Entre esses acontecimentos, destacam-se as Exposições Internacionais, que ocorreram em alguns países da Europa e das Américas entre os anos de 1851 e 1922, que constituiriam importantes ambientes de discussões e revelações referentes à educação no século XIX. Tinham como objetivo expor os produtos aos visitantes e eram vistas como verdadeiras festas didáticas.

Cada país, ao sediar uma Exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no “concerto das nações” civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade e buscar o referendo das premiações. Cada um deles contribuía com suas peculiaridades, desde as potências industriais (como a Alemanha, destaque em vários dos eventos) até as colônias ultramarinas, que adornavam os espetáculos com seus toques de exotismo (KUHLMANN JR, 2001, p. 25).

Neste caso, os ambientes de discussões contribuiriam para a divulgação de novos métodos de ensino e materiais pedagógicos⁴⁷. Vale destacar que

⁴⁷ Num clima de descontentamento generalizado, expresso em enquetes, documentos oficiais e pareceres, o movimento de renovação pedagógica que começou a despontar na metade do século XIX, tenta investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio, entre outras. O raio de abrangência desse movimento pode ser avaliado também pelas sucessivas exposições universais, organizadas para a difusão de práticas pedagógicas renovadas, seus materiais e suas aplicações: Londres em 1862, Paris em 1867, Viena 1873, Filadélfia em 1876, que deram origem ao Relatório de Buisson, países que se

participavam dessas exposições pessoas das mais diferentes formações, como: políticos, médicos, militares, professores, religiosos, engenheiros, o que possibilitou a circulação dos novos saberes pedagógicos, que eram considerados de derradeira importância para o desenvolvimento das nações.

Em meio a esses novos saberes pedagógicos, destaca-se o método intuitivo e as “Lições de Coisas”, do qual Rui Barbosa se apropriou ao redigir seus pareceres. Estes encontraram, nessas exposições, um espaço bastante proveitoso para sua divulgação, bem como sua explicação. O manual “Lições de Coisas” foi mencionado a Rui Barbosa em 1879 na Exposição Pedagógica Internacional na Filadélfia.⁴⁸

O manual de Calkins é apresentado na Exposição Universal da Filadélfia, realizada em 1876, sendo recomendado por Ferdinand E. Buisson em seu relatório ao governo francês como a melhor coleção de lições de coisas já elaborada, motivando numerosas traduções, além da língua portuguesa, destacando-se uma versão japonesa em 1877 duas versões para o espanhol em 1872 e 1879. A primeira edição americana desse manual é de 1861, sendo refundida e ampliada em 1870, recebendo o título de Primeiras *lições de coisas* e atingindo, em 1884, sua 40ª edição (VALDEMARIN, 2004, p. 118).

Desde então e por mais de meio século, lutou-se nos Estados Unidos pela implantação das práticas do ensino intuitivo ante as dificuldades que sentiam os docentes em se adaptarem, por conta própria a estas práticas. As idéias de Pestalozzi quanto à prática corrente do ensino compunha um formulário de lições, que foi publicado em 1861. Buisson se referiu à obra de Calkins como a melhor coleção de Lições de Coisas. Rui Barbosa, então, conheceu-a em fins de 1880 na 18ª edição (SCHELBAUER, 2003).

inserir no mesmo modo de produção e de circulação de mercadorias, embora com resultados e competências diversas. “[...] Os materiais didáticos difundidos neste período e nestas exposições compreendem, além do mobiliário escolar, caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc. em substituição ao velho livro de textos para serem memorizados. Mas, a chave para desencadear a pretendida renovação é adoção de um novo método de ensino concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

⁴⁸ “[...] divulgado na Exposição de Filadélfia em 1876 e elogiado no Relatório por F. Buisson. Trata-se de um Manual para professores de ensino elementar aplicando metodologia intuitiva ao conteúdo do ensino. Consiste em atividades pedagógicas por meio das quais é possível educar os sentidos e depois aplicar esta acuidade à aprendizagem do programa escolar” (VALDEMARIN, 2000, p. 153).

Rui Barbosa se dedicou e pensou muito sobre a tradução da obra de Calkins e sua adaptação à nossa língua. Rui Barbosa ao fazer a tradução de *Lições de coisas* do educador americano Norman Allison Calkins, destacou que a obra era de grande importância. Depois de citada no Decreto de Leôncio de Carvalho, ele se sentiu ainda mais motivado em traduzi-la, já que era aprovada em seu programa. Assim, ele próprio comentou sobre a necessidade dessa obra:

O exame atento do livro com que me propus a enriquecer a literatura escolar em nossa língua demonstrará que o juízo magistral dos profissionais na exposição de Filadélfia não se enganou. Esta obra corresponde às exigências do método intuitivo, tanto quanto a expressão escrita da vida nas páginas de um livro pode-se aproximar da vida mesma na plenitude da sua ação real. Em parte nenhuma encontrareis nela os moldes rijos da cartilha ou do compêndio. Em nenhum dos seus conselhos ao professor vereis atribuído à memória esse papel de móvel de marchetaria, que lhe reservam os métodos em voga. Tudo nela respeita a liberdade da vocação no mestre e a espontaneidade de ação no aluno. Enfim, se houvesse de compendiar nalgumas palavras o espírito que constantemente anima o livro de Calkins, tê-lo-ia substanciado nestes belos períodos, em que, há menos de um ano, se exprimia uma das penas mais célebres de hoje na esfera destes assuntos: A escola não desenvolverá na criança a atividade, a espontaneidade e o raciocínio, se não tiver as janelas abertas para a cidade, para a natureza, para a vida. Tudo o que permanece no estado de fórmula, tudo o que se refolha sob a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras à coisa visível a palpável, ativa, envolvida em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada, e revelar-nos os seus segredos (BARBOSA, 1950, p. 15).

No entanto, demorou muito para que seu trabalho fosse publicado. E isso só ocorreu no decorrer de 1886. Segundo Rui Barbosa, o método intuitivo ou *Lições de Coisas*, deveria ser usado especialmente no ensino primário.

Como um saber pedagógico em circulação na Europa e Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XIX, o método intuitivo desembarca na realidade brasileira, trazendo os elementos da renovação educacional que, de acordo com os nossos intelectuais ilustrados, poderiam modificar o cenário da nação, modernizando-a através da educação. Apesar de não se constituir em um saber inteiramente desconhecido entre nós, foi somente a partir da década de 1870 que ela começou a se destacar na educação brasileira, tanto no pano dos discursos, como no das iniciativas, ganhando ênfase no decorrer da década

de 1880 e, sobretudo, durante a década de 1890, quando se consubstancia com as reformas republicanas da instrução pública (SCHELBAUER, 2003, p. 81).

Esse método pautava-se numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento seria oriunda dos sentidos e da observação. Fundamentado nas idéias de Pestalozzi e Froebel, implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso, seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em “Lições de Coisas”. Rui Barbosa, inclusive, elogiou a introdução das “Lições de Coisas” no Brasil, por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho, mas evidenciou que havia divergência de entendimento entre ele e seu companheiro de causa sobre essa questão. Essa diferença foi explicitada como segue:

Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. A lição de coisas não é assunto especial no plano de estudos: é um método de estudos; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não se ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia; o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário; preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas (BARBOSA, 1947b, p. 214-215).

Leôncio de Carvalho foi o precursor das Lições de Coisas no Brasil, mas, como salientamos, Rui Barbosa não concordou com o modo que ele a apresentou em seu projeto. E Schelbauer (2003, p. 83) comenta sobre essa questão:

As lições de coisas, forma pela qual também foi vulgarizado o método intuitivo, forma preconizada, pela primeira vez na legislação brasileira através da reforma liberal Leôncio de Carvalho, em 1879. No entanto, é importante salientar que o

método já havia sido anunciado em algumas iniciativas educacionais, trazendo à tona os intelectuais vinculados a elas e evidenciando o seu papel de destaque no movimento de renovação pedagógica que se instaura no país a partir da década de 1870. A historiografia educacional tem oferecido significativas contribuições acerca dessas iniciativas e desses intelectuais, tanto no âmbito da instrução pública como no da particular, durante a década de 1870.

Rui Barbosa era muito convicto ao enfatizar que, além da reforma dos métodos, era necessária a reforma dos mestres. A reforma do método não deveria ser, para ambos, simples alteração da mecânica escolar, mas a reforma dos costumes e da mentalidade de nossa gente e destacava que a instrução inspirada em “Lições de Coisas” não seria uma instrução acerca das coisas, mas a instrução pelas próprias coisas. Neste sentido, propôs cursos para formação de professores com duração de quatro anos, frequência obrigatória e, nos quais seria exigido o conhecimento de língua estrangeira.

O curso de formação de professores era o ponto chave da reforma porque a introdução de inovações na escola dependia, primordialmente, da ação do professor que, neste caso, deveria ser formado com esta finalidade. O método seria inseparável do mestre, ou seja, o mestre é o método animado. Por isso, quando se tratava de introduzir novos sistemas pedagógicos, o primeiro passo era formar professores capazes de executá-los.

Assim, propunha uma formação permeada por um caráter técnico: ensinar a ensinar, educar no método de educar, esta era a finalidade da escola normal. A formação profissional abrangeria todas as disciplinas, uma vez que não se tratava apenas de adquirir conhecimento específico em determinada área, mas de aprender a ensinar metódica e eficazmente. Por isso, os exercícios práticos iniciar-se-iam nos primeiros anos nas escolas primárias anexas e nos jardins de infância.

Portanto, Rui Barbosa concordava que o professor deveria receber a preparação adequada a fim de repassar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade. Desta maneira, a formação de professores seria tanto técnica quanto prática. Pestalozzi defendia a observação como base de todo o conhecimento, porém devia-se

habituar o menino a observar exatamente, e depois a exprimir corretamente o resultado do que observara.

Assim, o projeto educacional formulado por Rui Barbosa pretende difundir a metodologia intuitiva que atribui aos sentidos a intermediação entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto do conhecimento. A percepção do mundo, estabelecida pelos sentidos e pelo saber sistematicamente elaborado, produziria as concepções intelectuais que guiarão o caráter. Nesse sentido, Rui Barbosa não se furta aos procedimentos didáticos predominantes no século XIX, cujas raízes remontam ao empirismo baconiano e são desenvolvidos, entre outros, por Froebel e Spencer, afirmando a existência de um paralelismo entre o processo da educação individual e a evolução da espécie e da sociedade. As matérias dos programas são, então, dispostas numa graduação racional que se pretende adequada à capacidade natural de aprendizagem do homem, fazendo com que o aprofundamento intelectual caminhe paralelamente ao desenvolvimento físico e psicológico, unindo corpo e espírito no mesmo processo natural de desenvolvimento (VALDEMARIN, 2000, p. 128).

Com o emprego do método intuitivo, havia a preocupação iminente em fazer com que a criança se reconhecesse como parte do meio. Os sentidos eram amplamente explorados, para que, por meio deles, as crianças se apropriassem dos conhecimentos, ou seja, os elementos fundamentais da educação primária eram os eixos, que norteavam as “Lições de Coisas”: observação e comparação. A obra “Lições de Coisas” possibilitou e, de certa forma, potencializou a tradução do conhecimento científico em noções elementares para o uso nas escolas. Nesse aspecto, fez do método intuitivo um meio eficaz e audacioso para que a educação realmente se expandisse para além dos muros escolares.

Diante disso, era preciso estimular a curiosidade em detrimento do excesso de memorização. Precisava-se estimular a criança a entender o que ela aprendia, portanto, era necessária a adoção de um método novo que proporcionasse o desenvolvimento geral do indivíduo. Entretanto era imprescindível que fosse precedida por uma reforma no programa da escola primária do país.

4.2. Programa da Escola Primária

Juntamente com o método, era imperiosa⁴⁹ a reorganização do programa escolar. A esse respeito, Rui Barbosa segue mais uma vez as idéias pedagógicas predominantes na época, isto é, a ampliação do programa escolar justificada pelo princípio da educação integral: educação física, intelectual e moral. Tal princípio, foi formulado e difundido a partir da obra de Spencer de 1884. Essa visão era compartilhada por Rui Barbosa (1947b, p. 58), para quem:

[...] o que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...]. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie⁵⁰.

Assim, como cabia à reforma abandonar tudo que existia e reorganizar o programa escolar, Rui Barbosa propôs um programa enciclopédico, em virtude da necessidade de ampliação da cultura escolar para a população.

Rui Barbosa dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar de 7 a 9 anos; escola primária média de 9 a 11 anos; a escola primária superior dos 11 aos 13 anos. Ele aumentou o tempo de estudo da escola primária, de quatro anos previstos no decreto, para oito anos. Propunha a criação de escolas primárias superiores onde se poderia ofertar uma educação comum a todas as carreiras, preparando o aluno para a vida. Recomendou o estudo da astronomia, geologia, biologia, sociologia, composição, declamação, desenho e desenho de arte aplicada. Esse programa deveria ser executado em quatro anos, após os dois da escola elementar e dois da escola média. O aluno completaria o curso aproximadamente aos 15 anos. Se o aluno quisesse se profissionalizar, antes de concluir esse nível de ensino, poderia fazê-lo, logo depois de concluída a escola média (MACHADO, 2002, p. 133-134).

⁴⁹ Sobre esta questão Valdemarin salienta: “A reforma dos métodos é imperiosa porque a instrução brasileira tem incidido apenas sobre a memória do aluno, deixando em desuso as potencialidades do corpo humano como um todo. O homem, em que pese o descaso de nossas escolas, é um ser cuja formação espiritual está indissociavelmente ligada à sua fisiologia peculiar. Assim, a primeira medida a ser tomada na reforma da instrução é a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano, que, por sua vez, representa a antítese do que se tem praticado nas escolas brasileiras” (VALDEMARIN, 2000, p.123-124).

⁵⁰ Citado no parecer sobre a reforma do ensino primário em 1883.

Rui Barbosa defendia a criação dos jardins de infância, como um ambiente agradável, onde as crianças de pais trabalhadores ficariam enquanto eles trabalhavam. A finalidade era o desenvolvimento dos sentidos, baseados no método de Froebel e Pestalozzi. Para isso, os professores deveriam ter especializações e sugeria que viessem do exterior, já que, no Brasil, não havia professores com tais características, já que faltava caráter técnico e realidade profissional. Por isso, propôs a criação de escolas normais para preparar os professores para atuarem nessa parte de ensino.

Entre as propostas de Rui Barbosa, estava a criação de um Museu Pedagógico Nacional, que ficaria sob a responsabilidade do Poder Executivo assim que a reforma fosse aprovada. Ele discutiu a questão da criação de caixas econômicas escolares, sugeridas no Decreto de Leôncio de Carvalho, porém Rui Barbosa não concordava com o modo como foi admitida no Decreto, acreditava que, em vez de estimular a economia como era defendido, acabaria por desenvolver o gosto em poupar dinheiro. Dessa forma, defendia que era preciso ensinar aos alunos como cuidar de seus pertences, como: roupas, sapatos, livros e materiais escolares.

Assim, foram selecionados para o programa de Rui Barbosa aqueles conteúdos que, em sua apreciação, melhor atenderiam às finalidades da proposta, isto é, vinculados à modernização do país, constituição da identidade nacional e à formação do cidadão patriótico. Portanto, as matérias do programa escolar compreendiam: música e canto, matemática, desenho, educação física, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, rudimentos da economia política, cultura moral e cívica, taquimetria, história, geografia e cosmografia.

Para o ensino da língua materna e da gramática, Rui Barbosa propunha a aplicação do método intuitivo, visto que o existente não passava de simples memorização, na medida em que ensinava o aluno a repetir palavras que soavam sem sentido, exigindo ser reformulado com urgência.

Contrapondo-se a isso, o novo método deve usar palavras que o menino possa compreender, referentes a objetos que ele possa observar e por eles interessar-se, sendo as regras apresentadas após a compreensão de todas as partes do discurso, empregando-as em exemplos. No início, o estudo confunde-se

com o de lições de coisas, portanto a gramática só deve ser estudada no curso médio, não no elementar. Sua aprendizagem dar-se-á por processos intuitivos e consistirá em exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e estilo, levando ao hábito da enunciação pronta, clara, apropriada e fiel. Todos os trabalhos escolares, especialmente o estudo das ciências de observação, confluirão para o ensino da língua, evitando-se as abstrações e definições que sucederão o conhecimento ao invés de precedê-lo (VALDEMARIN, 2000, p. 156).

Com o novo método, a criança iria aprender a língua materna, falando-a desde o primeiro dia de aula, e o estudo da língua iria se difundindo em “Lições de Coisas”, levando a criança a aprender de forma concreta. Porém a gramática seria introduzida somente a partir da 3ª série do ensino primário, mas era uma outra compreensão de gramática, não a tradicional, seria uma gramática pautada nos princípios históricos modernos, e apresentada como um produto histórico, evidenciando a evolução da língua como ciência da observação escrita.

Quanto à matemática, proposta por Rui Barbosa, sobressaía a aplicação de métodos concretos que antecedessem as operações escritas e o uso formal e metódico de algarismos. A utilidade do cálculo mental seria perfilhada, desde que praticada sem o caráter abstrato, mediante problemas de aplicação usuais e próximos da vida dos alunos. Para o ensino de geometria aconselhou a adoção da taquimetria, A taquimetria é a concretização da geometria, é o ensino da geometria, pela evidência material, acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares: é a lição de coisas aplicada à medida de extensos e volumes (BARBOSA, 1947b, p. 290). Esse método de geometria, criado pelo engenheiro de pontes e calçadas Eduardo Lagout, para Rui Barbosa, significava a consolidação da geometria.

Já o ensino de Ciências Físicas e Naturais começaria nos jardins de infância, ensinadas, é claro, por meio da observação e experimentação, acompanhando as reformas que vinham ocorrendo na Europa, as quais propunham a união entre educação e natureza. Para Spencer, “[...] preparar para uma vida perfeita é a função de que se deve encarregar à educação; e o único meio racional de avaliarmos um curso de educação consiste em sabermos de que modos ele desempenha tal função” (SPENCER, 1927, p. 11).

A ciência era o conhecimento que melhor representava o sentido do progresso e da sociedade civilizada. Assim, ela destacava-se como um conhecimento fundamental para a vida moderna, um conhecimento proveitoso e correto, cujas verdades podiam ser aproveitadas pelos mais diferentes interesses da vida prática, como: pela indústria, pelo trabalho, manutenção da saúde, no exercício das obrigações políticos e sociais, bem como na constituição da vida ética.

É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama a ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão nos pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência e, para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência (SPENCER, 1927, p. 68).

A Inglaterra foi um dos países precursores no desenvolvimento do ensino de ciências e foi precisamente na experiência inglesa que Rui Barbosa buscou os primeiros argumentos para justificar a adoção dos elementos das ciências físicas e naturais, no programa do ensino primário brasileiro. No substitutivo, a importância do ensino de ciências foi exaltada, considerando que os seus subsídios eram valiosos para o desenvolvimento intelectual da criança, suscitando em hábitos de curiosidade, observação e investigação, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e o progresso industrial da nação.

O ensino de ciências foi muito enfatizado no século XIX. As conquistas obtidas no processo produtivo, a partir da revolução tecnológica, que permitiu a automação do trabalho, revelavam que a ciência se tornava palavra de ordem da modernização. Com as ciências, novos inventos concretizavam-se a cada dia, possibilitando a substituição do trabalhador, a aceleração do processo produtivo e o aumento da taxa de lucro (MACHADO, 2002, p. 138).

A concepção metodológica indicada no ensino de ciências foi, sem dúvida, apoiada em “Lição de Coisas”, que exigia erradicar a pedagogia retórica com

base em nomes, datas, definições, preceitos, lições e aplicar no ensino de ciências o contato com os objetos e a observação. Para isso, seriam necessários professores capacitados e materiais didáticos apropriados, parecidos com os que eram usados nos Estados Unidos, como coleções de mineralogia, botânica, zoologia, laboratórios equipados, gabinetes de estudos, oficinas, entre outros.

A introdução da educação física foi apresentada como uma inovação proeminente. A satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância, justificando, assim, a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito e do corpo. De acordo com Rui Barbosa, a educação física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países, tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo apresentava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

A preocupação com a defesa da pátria se justificava por conta da situação de guerra que Rui Barbosa vivenciou nos anos de 1860⁵¹. Num país onde a iminência de guerra era real, a preparação de indivíduos para esse fim era importante. Assim, a ginástica militar contribuiria para desenvolver a disciplina e a ordem tão necessárias para a formação de um bom exército. Para as meninas, Rui Barbosa propunha a calistenia, ou seja, uma combinação de exercícios de

⁵¹ A Guerra do Paraguai foi o maior e mais sangrento conflito armado internacional ocorrido no [continente americano](#). Estendeu-se de dezembro de [1864](#) a março de [1870](#). É também chamada Guerra da [Tríplice Aliança](#) (*Guerra de la Triple Alianza*) na Argentina e Uruguai e de Grande Guerra, no Paraguai. O conflito iniciou-se quando, temeroso de que a instabilidade política no Uruguai fosse prejudicar a estabilidade no recém-pacificado [Rio Grande do Sul](#), o governo de [Dom Pedro II](#), após um ultimato, resolveu interferir na política interna uruguaia. A reação militar paraguaia que se seguiu gerou o desencadeamento da guerra. O Paraguai, que antes da guerra atravessava uma fase marcada por grandes investimentos econômicos em áreas específicas, encontrava-se sob o comando de um líder considerado pouco cauteloso e inexperiente, [Francisco Solano López](#), que reagiu à interferência brasileira no Uruguai declarando guerra ao Brasil. [Brasil](#), [Argentina](#) e [Uruguai](#), aliados, derrotaram o [Paraguai](#) após cinco anos de lutas, durante os quais o país enviou mais de 160 mil homens à guerra. Algo em torno de 50 mil não voltaram — alguns autores asseveram que as mortes, no caso do nosso país, podem ter alcançado 60 mil se forem incluídos civis, sobretudo nas então províncias do Rio Grande do Sul e de [Mato Grosso](#). Argentina e Uruguai sofreram perdas proporcionalmente pesadas — mais de 50% de suas tropas faleceram durante a guerra — apesar de, em números absolutos, serem menos significativas. Já as perdas humanas sofridas pelo Paraguai, são calculadas em 300 mil pessoas, entre civis e militares mortos em decorrência dos combates, das epidemias que se alastraram durante a guerra e da fome. A derrota marcou uma reviravolta decisiva na história do Paraguai, tornando-o um dos países menos desenvolvidos da [América do Sul](#) (FAUSTO, 1977).

movimento, que auxiliariam no desenvolvimento muscular sem prejudicar a doçura e a feminilidade.

Para a mulher, esses exercícios (ginásticos) terão um caráter particularmente suave, acomodado ao sexo. Encerrar-se-á mais especialmente na calistenia, nessa combinação de exercícios de movimento, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzir um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas (BARBOSA, 1947b, p. 90).

Resta salientarmos que a preocupação de Rui Barbosa com a educação feminina era condizente com que se esperava das mulheres nesse período, uma vez que a grande maioria vivia em estado de subordinação, destinadas apenas aos afazeres do lar e à maternidade, por isso, os exercícios deveriam ser coerentes com o que se esperava delas, boas donas de casa e boas mães. Ainda como componentes da educação física, aparecem a música e o canto, conhecimentos considerados de grande relevância devido às suas particularidades, e contribuiriam para a formação do homem moderno⁵².

Dessa forma, notamos que eram muitas as finalidades do ensino de educação física, proposto no ensino primário por Rui Barbosa, assim como a cultura musical e seu caráter moral e utilitário, princípios extremamente importantes para que fossem atingidos os objetivos e interesses do momento.

No entanto, uma das matérias de fundamental importância no programa da escola elementar de Rui Barbosa era o desenho. Seu ânimo pelo desenho estava associado ao desenvolvimento econômico do país. Sua aplicação poderia favorecer o crescimento industrial, já que entrariam no mercado de trabalho pessoas mais habilitadas. Em outros países considerados civilizados, industriais, pedagogos e autoridades do ensino perceberam as finalidades desse ensino e o aplicaram a favor de incentivar o ensino de desenho para que os alunos se habilitassem para trabalhar na indústria.

O ensino de desenho foi defendido pelo autor em questão voltava-se para o exercício da visão e coordenação motora, de

⁵² Rui Barbosa (1947b, p. 103) ao citar Guizot, concluiu que: “[...] a música produzia na alma uma verdadeira cultura interior, além de desenvolver os vários órgãos de ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar as fadigas produzidas pelo trabalho e proporcionar um inocente prazer”.

forma que os alunos pudessem utilizar-se dessas habilidades no trabalho industrial. Assim, não era objetivo transformar alunos em artistas, privilegiando a arte de ornamentação na qual se produziu pintura em tela, escultura. Sua intenção era, tal como já estava sendo praticado em outros países, associar a arte ao desenho industrial, aplicando-o ao trabalho fabril e mecânico. Pretendia dessa forma contribuir para o progresso do país, pois era necessário criar a indústria nacional (MACHADO, 2004, p. 75).

Ao conteúdo de desenho foi conferido um desígnio essencialmente prático, que se ajustava às necessidades da indústria e da arte. Dessa maneira, para o operário, a aprendizagem do desenho era tão necessária quanto a aprendizagem da leitura e da escrita, por possibilitar-lhe uma aprendizagem técnica e profissional.

O valor do desenho como princípio fecundo para o desenvolvimento do trabalho havia sido reconhecido por diversos países, como a Inglaterra, a Áustria e os EUA, entre outros destacados por Rui Barbosa. Para ele, o desenho precedia a escrita, fixava, reproduzia e transmitia idéias indispensáveis a todos os homens, principalmente às classes laboriosas. O desenho seria útil a diversas partes do trabalho e nas mais diversas condições de vida, tendo em vista que desenvolvia a observação, o gosto pelo belo nos objetos da natureza e de arte. Ele seria necessário ao arquiteto, ao gravador, ao desenhador, ao escultor, ao mecânico, pois educava a mão e o olho. O seu ensino contribuiu na Inglaterra, exemplifica o autor, para que seus produtos crescessem em valor. Comprovava-se, assim, que esse conteúdo era de utilidade direta; tinha resultado na aplicação mercantil ou industrial ao contribuir para tornar o operário mais hábil. A arte aplicada, compreendida como o ensino de desenho voltado para o trabalho industrial, trata diversos benefícios para a sociedade e o liceu oferecia sua disseminação. A educação era posta nesse discurso como capaz de modificar a sociedade e de trazer progresso (MACHADO, 2002, p. 141).

Não obstante as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino e definiram as suas finalidades revelavam a configuração de um projeto político-social civilizador, isto é, um projeto nitidamente direcionado para a construção da nação, para a modernização do país. Assim, a geografia contribuiria para repensar muitos aspectos relevantes, inclusive didático-pedagógicos, transformando o ensino da geografia num assunto importante para a educação elementar.

O parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário deixava transparecer que muitos seriam os enfrentamentos a serem superados, para que, de fato, acontecesse a constituição desses saberes. Isso pode ser claramente observado em relação ao ensino da geografia, apresentado por Rui Barbosa como um desdobramento natural das lições de coisas e com ela se confundindo no início da escolarização e no espírito de seus processos. Convinha, pois, que o ensino iniciasse pelas lições de lugar, pelo conhecimento do meio mais próximo, ou seja, a escola, o bairro, o distrito, para, em seguida, deter-se na província, no reino e nos outros países.

O método consistia em partir da observação, único recurso capaz de dar concreticidade aos dados e às definições. Na impossibilidade da observação direta dos fenômenos, as lições deveriam partir sempre do conhecido para o desconhecido, utilizando, para isso, os objetos familiares aos alunos. E assim, buscava-se desenvolver neles as habilidades para se tornarem cidadãos atuantes. Esse mesmo procedimento aplicava-se ao ensino da cosmografia - ensino elementar da astronomia – e ao ensino da cartografia. No ensino da geografia, era todo o universo da natureza que se descortinava, por isso era imprescindível estar atento ao método, ao uso de bons livros e materiais didáticos, tais como: planetários, globos terrestres, cartas em relevo, cartas planas e cartas escolares parietais.

Lição de coisas era, portanto, um método de estudo, por meio do qual todas as disciplinas deveriam estar subordinadas e, pela intuição, a geografia seria ensinada. Na exposição de 1878, o ensino de geografia fazia parte do programa obrigatório das escolas de todos os países civilizados. De acordo com Kant, era a ciência que se designava como a introdução às ciências naturais.

Segundo Rui Barbosa, o estudo de geografia constituía, mais do que nunca, um elemento essencial da educação comum. O ensino de geografia, realmente, continha uma série de lições de coisas. Enfatizava que a grande lei da intuição aplicava-se nele, mais do que em qualquer outro domínio. Quanto ao material utilizado, eram alarmantes os compêndios de geografia no Brasil, sem significados e cheios de abstrações que bastavam decorar. À medida que eram praticados, o ensino de geografia tornava-se inútil e embrutecedor.

Rui Barbosa enaltecia o ensino de geografia ao afirmar que poucas ciências podem rivalizar com ela, já que o céu foi o primeiro campo de observação dos povos primitivos. O ensino de geografia significava a Rui Barbosa uma função muito útil e considerável na cultura mental das novas gerações. Ao citar Michel Bréal, argumentava que o homem estava ausente dos nossos livros de geografia, sendo este o verdadeiro e principal objeto desse estudo. A geografia devia mostrar a inter-relação entre homem e meio. Somente dessa forma é que a geografia iria colocar-se entre as ciências naturais e as ciências históricas, participando tanto de umas quanto de outras.

Rui Barbosa comentava que eram interessantes os livros de geografia dos Estados Unidos e, também, sobre como a geografia era trabalhada na Alemanha, Dinamarca, Áustria, Noruega, Suécia, Suíça, que se apresentava de forma contextualizada, tornando-se uma disciplina muito interessante.

O ensino de geografia vem a constituir a moldura animada e pitoresca, dentro da qual se representa vivamente aos olhos dos alunos o espetáculo da civilização contemporânea com seus recursos, as suas forças, as suas lutas as suas dificuldades, as suas conquistas, os seus esplendores e os seus contrastes de sombras (BARBOSA, 1947b, p. 316).

Porém Rui Barbosa salientava que o ensino de geografia nas escolas públicas brasileiras era tão miserável que se poderia afirmar que deste ensino nem o começo existia. Assim, para que a geografia realmente existisse, tornava-se necessário iniciá-la pela lição de coisas, partindo do local para o global, introduzindo a cartografia, a utilização de mapas, plantas, globos, que seriam de grande relevância para se entender e ensinar geografia, além de excelentes materiais didáticos e tomava como exemplo os dos Estados Unidos.

O ensino de história era uma forma útil de transmitir conceitos de cultura e sentimentos. A pátria era o centro do ensino de história na escola. As noções de história que mereciam ser exaltadas referiam-se à percepção da transformação dos costumes, dos homens históricos, e outros como que buscavam conhecer os motivos que levaram aos fatos. Rui Barbosa enfatizava que a história caminhava por outras áreas do saber, fazendo uso, inclusive, da geografia, da paleontologia e da geologia.

Rui Barbosa destacava que era importante despertar a curiosidade dos alunos e via a história e a geografia como disciplinas aliadas, “[...] a história, na escola é inseparável da geografia: Há de relacionar-se inteiramente com ela de modo que essas duas disciplinas se comuniquem incessante e mutuamente.” (BARBOSA, 1947b, p. 354). Ele criticava o uso de questionários, afirmando que eram fadigosos e sem serventia. No entanto, comentava que as narrações eram instrumentos muito valiosos e deveriam ser usados, porque encantavam os alunos. Diante disso, defendia e valorizava o emprego da lição oral.

O ensino de história deveria preparar o cidadão para julgar as necessidades e as coisas de sua época. Diante desta constatação, competiria com as outras matérias que utilizavam como objeto de investigação e interpretação a ação humana, bem como os rudimentos de economia e política. Estas informações seriam dadas na escola primária e superior, consideradas como um importante elemento formador de civismo, que oferecia os alicerces da escola por meio da evidente necessidade em se manter a ordem e a conservação da sociedade de classes.

[...] a geografia, a história o ensino moral e patriótico, revelaram-lhe pouco a pouco a subordinação das ações humanas às necessidades uniformes análogas, pela sua generalidade, pela sua fatalidade, pela sua imutabilidade, a esses grandes princípios de desenvolvimento que o universo físico que lhe expôs em todas as manifestações da matéria, da força e da vida (BARBOSA, 1947b, p. 360).

Em relação à cultura moral e cívica, enfatizava que a moral para as crianças não era matéria científica, mas obra de sentimentos e hábitos. Seria necessário formar o caráter e fazer com que os alunos possuíssem as virtudes que constituíam o alvo da moral. Rui Barbosa deixava claro que não se tratava de catecismo, mas de tolerância. A escola seria o lugar ideal para a disseminação da moral e do amor pela pátria, e ressaltava: “[...] a lei da cultura moral, como a de toda cultura abrangida no domínio escolar é atividade, a instrução, a vida” (BARBOSA, 1947b, p. 379).

O ensino de cultura moral e cívica seria muito importante, e o professor exerceria um papel relevante, por representar o cerne de toda a educação moral. Rui Barbosa fez muitas referências sobre a questão da ordem e da disciplina.

Enfim, o ensino da moral basear-se-ia no mestre, na vida escolar e no ensino inteiro. Vinculada à educação moral, a educação cívica era tida como uma de suas faces. Tratava-se, iminentemente, da educação patriótica alicerçada sobre os valores morais e intimamente relacionada com a história e a geografia.

Apenas solidificados nos homens esses sentimentos, estaria garantida a sociedade de classes e com ela a democracia. Visando à formação do cidadão, Rui Barbosa destacou que o ensino da moral deveria estar em primeiro lugar, em virtude da grande importância que assumia socialmente. Ela era a casa mais ampla que envolvia todo o conteúdo escolar. Era do ensino da moral que dependia a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular. Para o povo, instruir-se não significava, simplesmente, acumular conhecimento, mas cultivar as faculdades que permitiriam viver bem em sociedade.

Pelo ensino da moral, poderia ser desenvolvida no aluno a percepção do dever. Se ela era ato importante, por que Rui Barbosa a propunha em último lugar nos pareceres sobre educação? Para ele, todas as funções da escola deveriam estar voltadas na direção da cultura moral, envolveria o ensino todo. Deveria ser cultivada através da prática, de atividades concretas, da experimentação. Ela não poderia formar uma disciplina em separado, pois não era matéria científica, mas resultava de sentimentos e hábitos. Não poderia ser ministrada por meio de um ensino teórico; a teoria mostrava-se estéril como influência educadora dos sentimentos na escola. A ação moralizadora estaria presente em todas as disciplinas com vistas à formação do caráter e cultivo de virtudes, tais como: maior ao dever; valorização do trabalho; atividade; frugalidade; bom emprego do tempo; probidade; sinceridade absoluta, *self-control*; acatamento aos direitos do próximo; obediência a lei; decência; morigeração; pureza e polidez na linguagem; lealdade; caridade; amor à pátria (MACHADO, 2002, p. 150-151).

Dessa maneira, verificamos que a educação estava sendo vista como uma necessidade social que o Brasil tinha que adotar. A escola que se desejava difundir deveria estar voltada para a formação do trabalhador e do cidadão, e ser impregnada de conteúdos em que se acreditava que contribuíssem para tal questão. A história e a geografia serviriam como meios para mostrar às crianças as transformações da sociedade, enfatizando que estas se davam de modo lento, coibindo qualquer ruptura abrupta do modelo de sociedade vigente, além de contribuir para a naturalização dos fenômenos sociais, bem como assinalar que as desigualdades eram necessárias para a manutenção da sociedade burguesa.

A escola, vista como meio para o progresso, expressava o interesse da sociedade burguesa, inclusive para impedir que os movimentos revolucionários se

expandissem, visto que a escola formaria o cidadão necessário para o momento. A educação dos populares era um modo de acautelar as contradições e abrandar os espíritos.

A análise que se pretendeu realizar foi com a intenção de mostrar como o novo programa proposto para o ensino primário brasileiro por Rui Barbosa, no final do século XIX, consistiu em um projeto cultural de alcance social e político. Seu projeto abordava os interesses da sociedade, porém, para que ele realmente se efetivasse, seria necessário retirá-lo do papel e colocá-los em prática, o que não ocorreu.

Os pareceres de Rui Barbosa, embora fossem resultado de um minucioso estudo, não foram discutidos na Câmara dos deputados. Tomaram os mesmos caminhos dos outros projetos apresentados ao longo do segundo Império, isto é, foram para os arquivos. O próprio imperador havia destacado a necessidade de investimentos e criação de instituições escolares na Brasil nas Falas do Trono. A sociedade brasileira na década de 1880 voltou-se para a questão servil. A abolição da escravidão foi o assunto mais debatido nesse momento, justamente por significar mudanças profundas na economia e na política, pois era ao pilar que sustentava os grandes proprietários de terras e a própria Monarquia. As questões educacionais ficaram, assim, atropeladas por questões econômicas, fundamentais para a organização do trabalho nos moldes capitalista (MACHADO, 2004, p. 480).

Indubitavelmente, os pareceres de Rui Barbosa, contribuíram com as discussões sobre educação brasileira, apesar de ser notório que havia outras questões vistas como de maior importância para o Brasil durante o Império, mas suas idéias sobre educação se expandiram para períodos posteriores, como a República. Assim como o ensino de geografia no Brasil também poderia ser importante para a formação de nossa identidade e para a definição de nossas fronteiras.

4.3. O Ensino de Geografia no Projeto Educacional de Rui Barbosa.

Tudo quanto a civilização tem conquistado nessa vasta região política, tudo quanto a ciência tem obtido nesse largo território da administração, tudo quanto a liberdade conseguiu nesse domínio incomensurável, ali está nitidamente enunciado, primorosamente

recolhido, magistralmente traçado; e, sejam quais forem as contingências que o futuro reserve à grande causa da educação no Brasil, essa bela obra prevalecerá contra todos os desfalecimentos e contra tôdas as reações que porventura possam sobreviver, porque é a obra da ciência e da liberdade em nossos tempos; e decididamente às leis destas duas correntes poderosíssimas, irresistíveis, invencíveis, hão de mais tarde ou mais cedo obedecer tôdas as nações neste século (DANTAS, 1946, p. 270).

A educação no Brasil era vista como algo de extrema importância, dada as condições sociais, econômicas e políticas do século XIX. A corrida em busca da modernização da nação e a construção de uma unidade e identidade nacional eram consideradas necessárias e poderiam ser alcançadas via educação. No entanto, para isso, foram necessárias a adoção de algumas medidas políticas, econômicas e administrativas, que contribuíram para conduzir o país rumo ao progresso.

[...] o primeiro elemento de fertilização da terra consiste na fecundação do entendimento do povo; que a produtividade de um país está na razão direta da propagação da ciência entre os seus habitantes; que uma nação será sempre tanto mais pobre, quanto menos difundida se achar nas camadas populares a educação técnica e o saber positivo (BARBOSA, 1942, p. 148).

Rui Barbosa não relutou em valorizar a educação em seus pareceres, mostrando como a educação escolar poderia ser um importante meio para alcançar o progresso, assim como a formação do cidadão ordeiro e patriótico. Soube, com muita precisão, ponderar o que competia a cada uma das disciplinas escolhidas para compor o currículo escolar brasileiro. Dessa forma, os conteúdos deveriam estar de acordo com as expectativas e necessidades do momento. Havia muito a se fazer, porém seriam necessárias muitas mudanças para continuar assegurando, acima de tudo, a manutenção da ordem e do progresso.

A escola foi colocada, assim, como condição de progresso. Este não significava apenas progredir materialmente. Significava, também, a possibilidade de manutenção da ordem necessária da sociedade burguesa. Para resolver os problemas postos com o avanço das idéias socialistas, que pregavam a subversão das relações de produção burguesas, ganhavam força os ideais democráticos. Apenas estes ideais poderiam absorver os interesses conflitivos resultantes da luta de classes (MACHADO, 2004, p. 77).

Diante do cenário delineado, indagou-se “Como a geografia poderia contribuir para a consolidação política da nação brasileira, bem como para a construção de uma identidade e unidade nacional?”. Verifica-se que Rui Barbosa não elegeu a geografia como a disciplina mais importante do rol por ele elencado, mas isto não significava que ela não era importante ou necessária; com esse intuito, buscar-se-ão respostas para a questão acima.

É patente que o ensino de geografia passou a ter mais fôlego a partir do clamor em prol da educação pública e da busca por uma educação que rompesse com o formalismo, ou seja uma educação voltada para as massas e capaz de formar o cidadão por ora almejado.

Foi somente nas últimas décadas do século XIX, com a difusão dos argumentos em favor da educação pública popular, que surgiram por meio dos intelectuais e políticos progressistas mais eminentes e das mais diversas tendências, expressivas manifestações contra o formalismo e o verbalismo do ensino em geral, em particular do ensino de geografia. Na opinião desses intelectuais, a educação da elite já não bastava. O acesso do povo à escola tornava-se imprescindível, à medida que o mundo do trabalho começava a se diversificar e a exigir alguns pré-requisitos como a leitura, a escrita, o conhecimento de aritmética, mesmo para os exercícios das atividades mais simples na fábrica ou na prestação de serviços (ZANATTA, 2005, p. 175).

Para elucidar esse assunto, acredita-se ser importante verificar como a visão da construção da identidade nacional e da consolidação da nação era percebida em nosso país, já que o Brasil, como antiga colônia de Portugal, tinha muito de sua história associada com a daquele país. A influência portuguesa em solo brasileiro deixou profundas marcas na constituição da nossa nação. Como uma colônia de exploração, ficou, durante muitos anos, atrelado às vontades e necessidades de nossos colonizadores portugueses. Quanto à formação da população brasileira, são evidentes os vestígios de nossa miscigenação. Assim, não podemos passar uma borracha e reescrever uma nova história brasileira sem considerar a participação de Portugal nesse cenário, como já foi comentado na primeira parte desta pesquisa.

A condição de colônia portuguesa garantiu ao Brasil, durante muitos séculos, o rótulo de nação atrasada. Para reverter esse quadro, seria urgente que o povo brasileiro conhecesse e amasse a pátria, mas a concretude destes atos

revelou-se a partir da independência, quando este sentimento tornou-se mais eminente.

Sacudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos possa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem [...] Não digo do nome de patriotismo o sentimento mesquinho, invejoso, ininteligente, que, por amor de estultos melindres nacionais, refuga os elementos de progresso que a fraternidade universal da civilização contemporânea nos está oferecendo, e condena o país a servir-se eternamente com a falsa prata da casa. Os povos mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam, e procedem como desejamos que se proceda aqui (BARBOSA, 1947b, p. 184).

Para tanto, seria importante que o povo reconhecesse seu papel como cidadão brasileiro e o desempenhasse adequadamente. Diante disso, os conhecimentos geográficos poderiam contribuir.

A cidade do Rio de Janeiro, na década de 1880, parecia exalar geografia, abrigando desde 1838, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Nesse sentido, Moacyr (1937, p. 626-627) enfatizou:

Prosseguem os importantes trabalhos a que este Instituto se aplica com louvável zelo e dedicação, já adquirindo dentro e fora do país obras raras e de valor e preciosos documentos manuscritos concernentes ao objeto de seus estudos, já publicando em sua Revista além de monumentos de súbita importância, interessantes memórias escritas por seus membros, e pareceres de suas comissões, já finalmente fazendo tirar à lume ou reprimir, sob os seus auspícios, obras de reconhecida valia, que se tem tornado raras.

Anos depois, foi criada, em 1883, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SCRJ), além de outros ambientes similares. Entretanto isso não foi suficiente para a efetivação da identidade nacional, já que, no Brasil do século XIX, o sentimento de brasilidade não havia tomado forma nem consistência. Durante um longo tempo, a fidelidade dos homens que residiam nessas paragens estava voltada para as províncias nas quais viviam e numa proporção bem menor para a nação brasileira, da qual pareciam não fazer parte.

Quando foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), isto é, durante o processo de construção da idéia de nação e de consolidação do Estado

Nacional, o IHGB surgirá, assim, atrelado à necessidade inerente a todo e qualquer Estado nascente, ou seja, de apresentar um perfil para a nação brasileira, capaz de garantir uma identidade própria. Dessa casa, suscitaram várias propostas para a consolidação política da nação, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, no decorrer de seu longo percurso, tornou-se um importante interlocutor dos grupos envolvidos com os projetos para a modernização do país.

Nos países de formação colonial notadamente os de periferia ultramarina ou do capitalismo tardio, a questão nacional emerge com vigor num quadro de identidade problemática. A ruptura com os laços tradicionais de dominação implicava a construção de um novo Estado. O fato de que, na maioria dos casos, tais processos tenham transcorrido como modernizações conservadoras, não minimizam a necessidade de construir novas formas de legitimação da unidade nacional. Por outro lado, tais países também conhecem certa centralidade da dimensão espacial na armação de sua sociabilidade (MORAES, 1991, p. 168).

No entanto, com a independência, a idéia de nação estava vinculada ao exemplo europeu, isto significava que se consideraria necessário a fim de verificar como os europeus fizeram para se constituírem em nações civilizadas e prósperas. Esse parâmetro alastrou-se entre a elite brasileira. Contudo, essa visão abriu-se em outras tantas, que se alternaram e mesmo coexistiam com outras ao gosto da política no século XIX.

O mesmo ocorreu com a ambígua noção de pátria, muitas vezes pintada com as cores locais, enquanto a identidade brasileira edificou-se por oposição aos estrangeiros, sem a forte sensação de pertencimento ao país. Por ocasião da Independência, o que havia era ressentimento antilusitano, porém restrito às camadas médias e populares das grandes cidades costeiras. Em fins do século XIX, ainda se ouvia dos representantes do Império declarações considerando os brasileiros como os portugueses da América (MARY, 2005, p. 162).

Assim, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, em 1847, buscando desenvolver um projeto para a história que ambicionava instituir-se, lançou mão de um concurso, cujo tema era: “Como se deve escrever a história do Brasil”⁵³. O

⁵³ Karl Friedrich Philippe von Martius venceu o concurso e discutiu parcialmente as teorias sobre a decadência dos nativos americanos, von Martius considerava os índios como populações que em

texto vencedor foi o de Karl Friederich von Martius (1794-1868), que escreveu um texto reconhecendo a diversidade regional e cultural no Brasil. Dissertou que a população do país era resultado de uma mistura de raças: do português - os colonizadores do nosso país, que para cá vieram em busca de riquezas; os índios - nativos que habitavam essas paragens, e os negros, que vieram posteriormente complementar a mão-de-obra da nação. Cada um desses povos, em maior ou menor proporção, colaborou para a formação da população brasileira. É importante salientar que os indígenas, mesmo constituindo-se em um importante elemento da população brasileira, enfrentaram muitos preconceitos, por serem inferiorizados, particularmente pelos povos europeus.

A idéia de nação desenvolvida no Brasil tinha o português como elemento principal e não o indígena - nativo brasileiro⁵⁴. Entretanto, face à história patriótica e à geografia nacional, acabou por ascender nessa instituição, dada sua importância. Os criadores do IHGB tiveram como direção a idéia de ininterruptão, já que, para eles, a monarquia se apresentava como herdeira do domínio lusitano.

A formação brasileira aparece como exemplar no que tange às características existentes. Uma colônia sem atrativos imediatos para o conquistador, constrói-se pela ocupação do solo com efetiva criação de um aparato produtivo, sendo assim mais uma obra de edificação de algo novo do que de apropriação de uma estrutura preexistente, como em outras partes do mundo colonial e da própria América. O Brasil, nesse sentido, é geneticamente uma invenção lusitana, um resultado da expansão colonial européia. Ontologicamente falando, não existe Brasil sem a instalação portuguesa em terras sul-americanas, e mais, sem uma efetiva consolidação dessa presença-processo que demora em se estabelecer (MORAES, 1991, p. 170).

breve deixariam de existir. O atual indígena brasileiro, segundo ele, não é senão o resíduo de uma muito antiga raça, posto que está perdida a história. O pessimismo foi mais contundente num texto anterior, de 1838, sobre "O Estado de Direito entre os Autóctones dos Brasil. Escreveu von Martius, não há dúvida: o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o sono eterno (MONTEIRO, 2001, p. 3).

⁵⁴ Sobre esse assunto, Lesser (2001, p. 293-294) comenta: "A identidade nacional brasileira inclui os de ascendência não-européia? A resposta é um sim condicionado. Alguns grupos de imigrantes foram capazes de ampliar o estreito paradigma nacional de um Brasil "branco" ou "europeu", enquanto outros insistem, com algum êxito, em que a "brancura" não é um componente necessário da cidadania brasileira. Isso tudo aconteceu num contexto de preconceito e discriminação, muitas vezes escancarados. Como, então, interpretar os dados? Eles decerto sugerem que o discurso aparentemente estático da elite foi rompido. A ampliação da identidade nacional para incluir outros grupos raciais permitiu que a elite brasileira fosse enriquecida, ao modesto custo de deixar enfurecidos alguns ideólogos abertamente racistas".

Por conseguinte, como essa imagem que representava o país estava atrelada à participação do português, o IHGB valorizava esse elemento em detrimento da imagem do nativo. Porém, em oposição a isso, outras correntes surgiram e atribuíam aos portugueses o atraso em que o país se encontrava.

Em 1861, o político abolicionista Tavares Bastos escreveu um dos primeiros textos associando o sistema colonial português à origem dos nossos males, lançando assim os germes da polêmica entre os grupos que tinham a cultura anglo-saxônica em alta conta e aqueles, ditos “iberistas”, advogados do legado das culturas portuguesa e espanhola. Para explicar os flagelos que desenvolveu-se em nossas terras, como a corrupção e o crime, Bastos voltou ao início da história moderna, encontrando no absolutismo, principalmente em Portugal a origem de nossas desventuras. A nobreza cavalheiresca que definha “a industriosa raça hebraica, perseguida” a brutalidade do clero e o fortalecimento de uma nobreza indolente explicaria nossos infortúnios. Para o autor, a história interna da metrópole aclarava a fisionomia da colônia (MARY, 2005, p. 166).

Em relação à Seção de Geografia, essa também foi criada nos moldes de uma política de continuidade, como a do IHGB, pensando o Brasil como prolongamento português, porém mais exarcebada, porque era mais evidente a presença da concepção lusitana, bem como sua influência nesse instituto. Porém, durante algumas administrações da Seção, a proposta lusitana foi enfraquecida, já que, em alguns momentos, a revista veiculou artigos muito próximos do romantismo, buscando explicar a inserção da cultura indígena na civilização nacional, pensada como costura entre o elemento português e o nativo.

A geografia nacional com o sentido que lhe conferiu José Veríssimo, isto é, focada no Brasil e realizada por brasileiros, não coube na filial de um instituto português, pois ali havia que manter as prioridades indicadas por Portugal. A pátria de uns não deveria mais ser confundida com a de outros. O Brasil tentava separar-se definitivamente do legado ibérico (MARY, 2005, p. 171).

Todavia a construção de uma identidade nacional compreendia que identificar o brasileiro era uma tarefa difícil, consistindo em entender os fatos que marcaram a história do país, como: a escravidão e a questão da cidadania, que se situavam entre os principais desafios para o pensamento brasileiro durante o século XIX. Desde a Independência, a elite compartilhava em desenvolver, ao

mesmo passo, um projeto civilizador. Buscava-se a construção de uma nação desenvolvida, que precisava incorporar a população miscigenada em uma singular comunidade nacional. Contudo, a introdução do povo na jovem nação estava no cerne dos debates. No entanto, alguns importantes intelectuais entendiam e recomendavam a construção de uma nacionalidade formada praticamente por brancos. Em 1857, foi publicada a obra “História Geral do Brasil” de Francisco Varnhagen⁵⁵ (1856, p. 36-62), “[...] há animais que só podem viver e produzir no meio das trevas e se os levam para a presença da luz ou morrem ou desaparecem. Da mesma sorte, entre as diversas raças humanas, o índio parece ter uma organização incompatível com a civilização”. Dessa maneira, ele considerava que a nacionalidade brasileira estava estritamente vinculada à concepção de civilização praticada na Europa.

Esse entendimento estava presente, também, no pensamento de José Bonifácio, que apoiou a formação da idéia de mestiçagem. Como deputado da Assembléia Constituinte de 1823, José Bonifácio viveu experiência análoga ao defender a miscelânea de brancos, negros e índios, porque via nisso um caminho que possibilitava amenizar as intensas disparidades raciais, promovendo o aprimoramento do pardo por meio da inserção do elemento cultural europeu. Acreditava que a mistura entre negros e índios resultaria numa miscigenação bem-sucedida. Mesmo imbuído de bons argumentos, o “patriarca da Independência” não conseguiu fazer com que sua tese ecoasse, já que o benefício da miscigenação, defendido por ele, encontrou algumas opiniões díspares. Embora preceituasse que o aspecto fundamental da identidade brasileira estava respaldado na cor branca, fruto da pujante presença européia em solo brasileiro.

Percebe-se que havia convergência entre os que defendiam a civilização exercida pelo elemento branco e aquela atrelada à mestiçagem, já que ambas

⁵⁵ “Francisco Adolfo de Varnhagen, escreveu a primeira “História Geral do Brasil” a partir de uma ampla e pioneira investigação em documentos do período colonial. Ao refletir sobre os índios, ditou Varnhagen: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”. Esta afirmação ecoava, sem dúvida, algumas visões já francamente em voga no Ocidente do século XIX, que desqualificavam os povos primitivos enquanto participantes de uma história movida cada vez mais pelo avanço da civilização européia e os reduzia a meros objetos da ciência que, quando muito, podiam lançar alguma luz sobre as origens da humanidade, como fósseis vivos de uma época muito remota. Varnhagen também tomava como ponto de partida uma postura claramente pessimista” (MONTEIRO, 2001, p.2-3).

associavam a formação da identidade brasileira ao embranquecimento dos indígenas e dos negros. Desse modo, o debate sobre a nossa nacionalidade repercutia sobre a cidadania do brasileiro, porque o embate racial percorria um caminho, no qual a participação do elemento negro e índio eram de grande importância, apesar de ser, na maioria das vezes, pormenorizada, não dava para ser esquecida.

Percorrendo um caminho inverso, José de Alencar ([1829](#) -[1877](#)), o então membro do Partido Conservador, intervinha defendendo a escravidão e aconselhando algumas restrições importantes aos direitos políticos. Em sua opinião, o assunto era deliberar quem, dentre aqueles que formavam o povo, teria acesso a direitos políticos.

Acreditava-se que seria necessário definir alguns critérios para garantir um eleitorado que assegurasse uma representação de qualidade. A defesa de José de Alencar ia ao encontro das teorias defendidas na Europa. Os requisitos para a escolha do eleitorado eram baseados na independência material, materializada pela propriedade ou pela renda, e pela aptidão intelectual, alcançada por meio da educação.

Sérgio Buarque de Holanda (1902- 1982), num período posterior, escreveu seu livro "Raízes do Brasil" ⁵⁶ publicado pela primeira vez em 1936. O historiador, investindo em outra questão, ponderou as verdadeiras probabilidades de desenvolvimento da nossa sociedade. Para ele, atingir o que se almejava, estava sujeito ao enfrentamento dos conflitos deixados pelos princípios antiquados das antigas administrações, cujas elites colaboraram para a dependência econômica

⁵⁶ "Raízes do Brasil, efetivamente, é um dos trabalhos que mais contribuem para a compreensão da evolução política da sociedade brasileira. Escrito na década de trinta, a agudeza de sua análise e a pertinência dos problemas levantados ganharam força e atualidade com o passar dos acontecimentos. Muitas das discussões contemporâneas sobre os desenlaces possíveis do impasse político presente na sociedade brasileira muito teriam a ganhar com sua reflexão aberta e despretenhosa. A obra se move no contexto de uma problemática teórica tipicamente weberiana - a adequação de autoridade política do tipo legal racional a uma realidade onde predomina uma autoridade de molde tradicional ou carismática. A influência de Weber, entretanto, vai mais além. Penetra na própria obra onde a história comparada através de tipos ideais é o método de exposição utilizado. O esforço do autor é no sentido de mostrar que, como consequência do desenvolvimento de uma sólida base urbana e deslocamento do centro de gravidade do campo para a cidade, a questão da estruturação e adequação das instituições políticas estava colocada para a sociedade brasileira. E mais, o sentido de seu desenvolvimento (da sociedade brasileira) é definido como sendo o da superação das formas rurais e arcaicas, que predominam na organização social colonial, pelas formas urbanas e modernas engendradas pelo desenvolvimento capitalista" (CASTRO, 2008, p.133-134).

e a injustiça social da nação.

Entre os desafios do país por ele discutido, estava a superação do abismo existente entre a elite, a sociedade e o Estado, ou seja, considerava absurdamente alarmante a distância entre os interesses públicos e privados, sem deixar de citar a desagregação existente entre o mundo agrário e a crescente urbanização. Logo, para solucionar os problemas que afetavam o país, tornava-se necessário conhecer as raízes de nossos males.

Em sua obra, tornou-se possível verificar que o autor balizava o fim do domínio luso-brasileiro e vislumbrava o aparecimento de uma nova cultura, pautada na mistura entre os povos que compunham o território nacional. Salienta-se que um dos aspectos inovadores de *“Raízes do Brasil”* (BUARQUE DE HOLANDA 1999) era o conceito de “homem cordial”. Esta cordialidade era caracterizada pela dificuldade do brasileiro em tratar com assuntos sociais ou políticos de forma racional e em encarar a esfera pública como algo impessoal ou como palco de conflitos entre interesses coletivos.

Por conta de interpretações equivocadas, esse conceito acabou por contribuir em fixar, no imaginário nacional, a idéia do brasileiro como um indivíduo passivo, ou seja, que aceitaria os abusos e devaneios da administração pública sem pestanejar.

A óptica do autor de *Raízes do Brasil* é a do “homem cordial”, aquele cuja característica é o horror às distâncias, que tem suas raízes na esfera do íntimo, do familiar e do privado, cujas origens, por sua vez, estão relacionadas antes com a especificidade de nossa casa-grande que com traços patrimoniais herdados da cultura portuguesa. Esse homem cordial se expressa na nossa religiosidade caseira, da intimidade com os santos a que igualmente Gilberto Freyre aludira no seu ensaio, assim como em aspectos de nossa linguagem, como o diminutivo acrescentado aos nomes ou o uso do primeiro nome em lugar da polidez e da distância do sobrenome. Gilberto Freyre aludiria à influência negra para a constituição desse homem cordial de Sergio Buarque de Holanda, pois não foi o negro (ou a negra, melhor dizendo) quem adoçou nosso vocabulário, quem amolengou nossas relações tirando-lhes a formalidade?(SALES, 1993, p. 10).

Nota-se, assim, que não foram poucos os intelectuais brasileiros⁵⁷ que se enveredaram em discutir a questão da identidade nacional, bem como não foram poucos os percalços, encontrados ao longo da construção de nossa identidade. Esses caros representantes do pensamento brasileiro do século XIX foram responsáveis por deixar valiosas informações sobre essa questão.

Não obstante, seria ingênuo acreditar que saciaríamos o amplo e complexo universo que permeia esse assunto. Tão somente, não foram e não serão poucas as dúvidas que margearão conclusões futuras. Salienta-se que, para construir identidade, deve-se estar alicerçado sobre uma área definida como espaço geográfico, que se caracteriza pela ação humana sobre o meio, espaço este no qual estão expressos o modo como as pessoas se relacionam entre si e com o ambiente que ocupam.

Não é novidade que o Brasil, à medida que foi anexando territórios ao longo da história foi concomitantemente, buscando criar sua identidade. Identidade essa possível de ser construída, visto que a população que ocupava essas paragens reconhecia-se como parte integrante dessa totalidade. A partir disso pretendemos entender o papel da geografia nesse contexto e, para isso, é preciso recorrer um pouco à história dessa disciplina para compreender melhor a ciência geográfica, ou seja, verificar como o ensino de geografia era importante para a concretização do projeto de educação e sociedade almejado por Rui Barbosa no século XIX.

4.4. O Ensino de Geografia para Rui Barbosa

Para Rui Barbosa, o ensino de geografia constituía um elemento essencial da educação. “Acusar de aridez o estudo da geografia, o mesmo é que argüir de secura o oceano. Grande assombro seria o meu; se um menino bem dotado não fica-se-a amando acima de todas as outras ciências, desde que lhe mostrassem sob a forma que lhe é própria” (HERDER *apud* BARBOSA, 1947b, p. 293).

⁵⁷ Poderíamos aqui elencar uma série de historiadores que contribuíram sobre esta questão, porém, a título de esclarecimento, citaremos Euclides da Cunha que, em sua obra “Os Sertões”, realizou um trabalho prodigioso, destacando a distância existente entre o sertanejo e a elite brasileira. Outro expoente que muito contribuiu com as questões geográficas brasileiras foi o Barão do Rio Branco, responsável em anexar importantes áreas para o Brasil.

Nenhum outro projeto educacional do século XIX contemplou com tanta prioridade o valor do ensino de geografia quanto o de Rui Barbosa. Os projetos educacionais que antecederam o dele somente citavam a geografia como componente do currículo escolar. Porém não aprofundaram suas análises a respeito da importância dessa disciplina. Apesar de sabermos que a geografia não era a única disciplina importante para Rui Barbosa, isso não inviabilizou que, em seus *pareceres*, tecesse considerações sobre a contribuição do ensino de geografia para a formação do cidadão brasileiro.

Ele comentava que, nos países civilizados, o ensino de geografia não era mais pautado em se repisar listas de nomes de países e cidades, e muito menos da indicação de sua posição geográfica. Foi com o emprego de um ensino diferente que esses países compunham cartas primorosas, nitidamente desenhadas, que abonavam as lições do mestre. Entretanto isso só foi possível por conta da aplicação dos processos intuitivos que possibilitavam uma profunda transformação pedagógica.

Rui Barbosa enfatizava que era importante permitir aos alunos que descobrissem sozinhos, o que os mestres lhes pretendiam ensinar, em vez de o aprenderem por transformações do livro. Argumentava que:

Na primary school americana servem-lhe de preparatório as lições de lugar. Depois de discernir as posições, adiante, atrás, à direita, à esquerda, acima, abaixo, o menino entra a discriminar a situação dos objetos na sala, a da sala na escola, a da escola na rua. Carecerá de grande esforço uma professora inteligente, para obter dos alunos que, antes de virem para a aula, averiguem a parte de onde o sol desponha, e lha vão dizer?(BARBOSA, 1947b, p. 295).

Para ele, já era hora de romper com o marasmo e a inutilidade do ensino de geografia, bem como com o de outras ciências. Tornava-se imprescindível se apropriar dos conhecimentos científicos e reformar o país.

Num país onde maior do que a ignorância geral não há talvez nada senão a presunção de ciência, que a acompanha, o exemplo do que se passa entre os outros povos, autenticando por textos de competência irrefragável, é a mais essencial e concludente de todas as demonstrações possíveis (BARBOSA, 1947b, p. 296).

Rui Barbosa atribuía grande valor aos materiais didáticos e defendia o uso de mapas e globos para enriquecer as aulas e despertar o interesse das crianças. Salientava que todas as escolas deveriam possuir os materiais necessários para possibilitar aulas mais agradáveis.

Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço. No nosso dia-a-dia, ou no dia-a-dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar estas informações. Pode-se ainda ter diferentes produtos representando diferentes informações para diferentes finalidades: mapas de turismo, mapas de planejamento, mapas rodoviários, mapas de minerais, mapas geológicos, entre outros (SIMIELLI, *apud* CARLOS, 2003, p. 94-95).

Todavia Rui Barbosa explicava que, com o uso de globos e mapas-múndi, as crianças tomariam ciência do lugar que estavam e da distância entre as outras nações. “Empenha-se em tornar sensíveis aos olhos todas as suas explicações, em fazer, destarte, que as suas lições, sempre corretas, interessem às crianças, convertendo-se para elas num quase recreio” (BARBOSA, 1947b, p. 298).

Para Rousseau, em sua obra “Emílio”, o ensino de geografia, em vez de começar por intermédio dos globos e dos mapas, deveria começar pelos objetos mais próximos. Nessa obra, o autor enfatiza o uso da geografia regional.

Eu gostaria [...] de tomar a geografia por esses dois pontos e juntar ao estudo das revoluções do globo a medida de suas partes, começando pelo lugar em que habitamos. Enquanto a criança estuda a esfera e assim se transporta até os céus, trazei-a de volta à divisão da terra e mostrai-lhe primeiro sua própria morada. Seus dois primeiros pontos de geografia serão a cidade onde mora a casa de campo de seu pai; depois, os lugares intermediários, os rios dos arredores e finalmente o aspecto do sol e a maneira de se orientar. Esse é o ponto de encontro. Que ela faça por si mesma o mapa de tudo isso, mapa muito simples e formado inicialmente por dois únicos objetos, aos quais ela acrescenta pouco a pouco, à medida que vinha conhecendo ou avaliando suas distâncias e suas posições. [...] Que compreenda bem o que representam e tenha uma idéia nítida sobre a arte de traçá-los (ROUSSEAU, 1995, p. 210-211).

Quando nos referimos a Rousseau, não podemos deixar de comentar sobre a importância de Pestalozzi para o ensino de geografia, e Rui Barbosa sabia disso, porque ao propor o método intuitivo, já conhecia os preceitos desse grande educador. Pestalozzi defendia que o conhecimento era desenvolvido por meio das atividades cotidianas. Defendia a idéia de que era com a natureza que as crianças aprendiam geografia. Assim, o seu ensino não ficava preso a esquemas, mapas ou globos, só em contato com a terra, as primeiras noções de geografia seriam dadas.

Porém, o estudo da geografia local não se limitava a questões de topografia. Aos fatos da geografia física e à intuição da terminologia peculiar se alternavam noções de geografia política, ou seja, tudo que na terra é obra do homem como, por exemplo, comércio, indústria, governo, leis, país, estado, município. Inicialmente, o objeto de atenção era família, aldeia, a igreja, a casa da escola, o cemitério, o caminho da cidade. Depois, descreviam-se os homens nas suas ocupações, o padre, o juiz de paz, em resumo, a vida social (ZANATTA, 2005, p. 173).

Rui Barbosa defendia veementemente que, para ensinar geografia, era necessário manter contato direto com os recursos naturais e, desses recursos, saber proveitos tirar. Não poupou esforços em mostrar quão infinitamente longe estávamos dos moldes europeus e norte-americanos. Ao fazer isso, comparou os manuais elementares da geografia aos modelos europeus e norte-americanos e ridicularizava o uso da memória, afirmando que essa empobrecia o ensino de geografia, “[...] praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geographia é inútil, embrutecedor. Nullo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradoiramente na memória, não faz senão oprimir, cançar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la e educá-la” (BARBOSA, 1974b, p. 307).

Enfatizava a importância do uso de exemplos para a geografia e, ao tratar do ensino primário, colocou-a como substância principal, alertando sobre a ausência da figura humana nos compêndios geográficos e a necessidade de incorporar este assunto.

Ao considerar necessária uma educação para a vida, enfatizava que, nos Estados Unidos, no qual se compreendia profundamente essa questão, defendia-se que: “[...] a geografia elementar era uma homenagem necessária àqueles,

dentre todos os interesses, que domina hoje os destinos das maiorias nações” (BARBOSA, 1947b, p. 315).

Percebia que a geografia poderia ser uma disciplina inspiradora, capaz de suscitar os desejos das crianças em conhecer e amar sua pátria. Do modo como era trabalhada nos países civilizados, poderíamos nós também utilizá-la para educar nossas crianças e alavancar o desenvolvimento econômico do nosso país.

[...] Rui Barbosa inspirou-se não somente nas idéias, mas nas próprias realizações européias em matéria de educação. Seu projeto de reforma educacional traduzia a influência dos fundamentos científicos e psicológicos de uma didática mais adequada a um ensino objetivo, eficiente e criador, baseado na realidade e na natureza viva do aluno. Esse posicionamento coloca-o não apenas como herdeiro da tradição dos grandes didatas europeus do porte de Comenio, Pestalozzi, Froebel e Herbart, mas como precursor de um processo didático baseado em um método experimental de investigação (ZANATTA, 2005, p. 175).

O ensino da geografia vinha a constituir a moldura animada e pitoresca, dentro da qual se representava vivamente aos olhos do aluno o espetáculo da civilização contemporânea, com os seus recursos, lutas, dificuldades, conquistas, esplendores e contrastes de sombras. Assim, o aluno era conduzido suavemente até os limites, nos quais principiava o sistema da vida na superfície da terra, obra do meio que o envolvia com a pátria, com as águas e, finalmente, com o ambiente.

Para tanto, admitia-se que não existia outra ciência que causasse tanto agrado às crianças quanto a geografia, pois essa ciência tem o universo todo como palco de atuação. Basta, no entanto, para isso, conduzir as crianças para que se sintam parte desse universo. Para Spencer (1927, p. 3) , “[...] o que importa não é aquilo que realmente somos, mas o que mostramos ser, assim, na educação, a questão não está no valor intrínseco dos nossos conhecimentos, mas nos seus efeitos extrínsecos sobre os outros”.

Constitui-se ensino de geografia num poderoso instrumento para o desenvolvimento geral do pensamento, assim como familiarizar os alunos com o verdadeiro método de investigação científica, que contribui para despertar a curiosidade nos alunos, por meio de informações pertencentes a essa ciência.

Sendo assim, as crianças só se tornarão admiradoras da natureza, quando passarem a perceber as ligações existentes entre elas. O sentimento de amor e respeito pela natureza será despertado a partir da infância e, ao se sentirem integradas, irão conhecer e atribuir valores às coisas que estão ao seu redor. Com o passar dos anos, outros valores serão trabalhados, com o intuito de formar indivíduos conscientes e responsáveis pelo lugar que será ocupado por eles no futuro.

José Veríssimo, em seu livro “A Educação Nacional”, publicado na aurora da República, analisou que, no Brasil, estava tudo por fazer. Obviamente, ele retratou um período posterior ao estudado. Porém vale destacá-lo, já que, ao fazer tal análise, recorreu a fatos anteriores para confirmar tal diagnóstico. A construção de uma educação verdadeiramente nacional era vista como necessária, auxiliando o fortalecimento do sentimento de nacionalidade que, segundo ele, era inexistente.

A educação nacional, largamente derramada e difundida com o superior espírito de ser um fator moral e nacionalismo, poderosissimamente concorreu para despertar no americano o sentido patriótico. Teve esse povo a grande intuição de que a escola, isto é, a mesma educação prodigamente distribuída a todos os cidadãos, devia ser a cadeia que ligasse os elementos heterogêneos da nação (VERÍSSIMO, 1985, p. 45).

Porém, em alguns momentos, sobretudo em movimentos patrióticos como os da Guerra do Paraguai e das campanhas abolicionistas durante o Império, ilustravam-se com maior clareza o caráter nacional, expresso nas lutas em prol de interesses comuns. Nem por isso, pode-se afirmar que, após a proclamação da República, ocorreu a solidificação do espírito nacional, isso continuou a ser buscado mesmo após a consumação do fato.

Para o autor, no Brasil, não existia o sentimento de nacionalidade. No entanto, o caráter nacional existia por conta da homogeneização lingüística e religiosa. Comentava-se que aqui existiam os baianos, os paulistas, os paranaenses, menos o brasileiro. Amargurado com a necessidade desse sentimento entre os brasileiros, José Veríssimo catalogou em seus textos alguns dos sinais dessa fragilidade.

Comentou que nosso jornalismo não se ocupava do Brasil; raros eram os livros sobre as coisas brasileiras, exceto os romances; não havia museus, monumentos e festas nacionais. Nossos livros, mesmo quando escritos por nacionais, não tinham espírito nacionalista e não imprimiam o sentimento de amor à pátria. Havia, nesse sentido, uma profunda ausência de conhecimento sobre o brasileiro e um espírito público, no qual o sentimento provincial precedia ao nacional.

Indicava a organização da instrução pública como uma maneira de superar a penumbra do espírito nacional. José Veríssimo realizou uma análise desoladora do ensino brasileiro em todos os seus níveis. Acabou sugerindo um adequado programa de educação nacional, já que os estrangeiros conheciam melhor o país do que os próprios brasileiros. Assim, incumbia à história, à geografia e à educação física, a preferência no processo de construção de nossa identidade.

Segundo Veríssimo (1985), em nossas escolas, a geografia resumia-se a citações de nomes europeus e à geografia pátria, estéril designação, em geral, circundava os programas. Em relação ao curso primário, a geografia não ultrapassava uma “decoreba bestial”; e, no secundário, era ensinada apressada e precipitadamente, objetivando sempre o exame, não havendo estudo mais aprofundado da matéria. Na escola politécnica, o ensino de geografia estava voltado para a formação dos denominados engenheiros-geógrafos. Porém os conhecimentos geográficos estavam limitados a um enfoque matemático e de agrimensura.

O ensino de geografia no Brasil era caótico, além de existirem poucos compêndios, esses eram mal escritos e sem nenhuma importância pedagógica. A maioria dos escritores brasileiros não destinava atenção em escrever sobre sua própria região, os mapas e as cartas eram escassos e precários. Dessa forma, passávamos a saber de nosso país por meio de relatos de estrangeiros. Estávamos muito distantes dos trabalhos realizados pelos europeus e norte-americanos.

Os franceses, após o desastre de Sedan, humilhados e movidos pelo espírito revanchista, jamais se esqueceram da necessidade de se aprender geografia, enquanto a geografia alemã, superiormente cultivada nas universidades e secundada pela história de longa data, garantia a unidade do

reino. Havia bons exemplos de geografia pátria tanto na França como na Alemanha, mas, aqui, isso parecia não importar (VERÍSSIMO, 1985).

Esse era o cenário do sentimento de brasilidade no período final do Império: impreciso e volátil. Portanto, poderia a geografia contribuir para reverter tal situação? De acordo com Veríssimo (1985, p. 92), sim, mas, antes de tudo, tínhamos que reformular totalmente a maneira como era ensinada. “Apesar da pretensão contrária, nós não sabemos geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se à nomenclatura geográfica da Europa”.

O autor fazia severas críticas sobre o modo como a geografia era ensinada e comentava sobre a precariedade dos recursos didáticos com que era trabalhada. “No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração absurda e uma recitação sem sentido da lição decorada” (VERÍSSIMO, 1985, p. 93).

Comentou que, nos Estados Unidos, os materiais didáticos eram excelentes de boa qualidade, fáceis de manusear, enquanto os do Brasil eram péssimos e caros. E, por isso lamentava: “Que desamor profundo do País está este fato a revelar! Entretanto, o conhecimento do País em todos os seus aspectos, que todos se podem resumir em dois – geográfico e histórico – é à base de todo o patriotismo esclarecido e previdente” (VERÍSSIMO, 1985, p. 96).

José Veríssimo fez uma explanação sobre a forma como, na França, a geografia era valorizada e, portanto, sua contribuição foi extremamente importante, assim como os conhecimentos geográficos na Alemanha. Insistiu sobre a importância de equipar as escolas para que os conteúdos geográficos fossem trabalhados de maneira contextualizada e enriquecedora, fazendo do momento da aprendizagem um momento de formação do cidadão. Para finalizar, afirmou que amar o ensino de geografia é concomitantemente, amar a Pátria. Deste modo, a geografia poderia ser um elemento importante da educação nacional e contribuiria em despertar o bom patriotismo.

A Geografia foi portadora de uma característica muito importante. Pode-se considerar que tanto Rui Barbosa quanto José Veríssimo, mesmo discutindo esse assunto em épocas distintas, o primeiro durante o Brasil Império e o segundo durante o Brasil República, concordavam que a geografia possuía um caráter eminentemente patriótico. E, que, se seus conteúdos fossem bem trabalhados,

com o uso de globos, mapas, cartas, aulas de campo, viagens, atividades práticas, partindo do local para o global, teriam excelentes resultados, ou seja, ela contribuiria para a consolidação do tão almejado projeto educacional defendido por Rui Barbosa, já que a geografia deveria ensinar, desde a mais tenra idade, que todos somos irmãos, independentemente da nacionalidade que se possui.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia como conhecimento remonta às narrativas dos antigos viajantes, que, desde os tempos remotos, impressionavam muitos ouvintes com relatos sobre o mundo desconhecido; como disciplina acadêmica, ela está associada aos principais fatos institucionais e organizacionais estabelecidos pelo Estado Nacional.

Foi no contexto político territorial do século XIX europeu que a geografia tornou-se disciplina acadêmica e incorporou as questões relativas ao Estado: localização, posição, território, recursos, fronteiras, população, relação com outros Estados, entre outros. Vale considerar o fato de que esse tenha sido um momento de grandes disputas territoriais no continente e fora dele e de consolidação não apenas da idéia de nação, mas da sua territorialidade política como uma condição essencial da sua existência.

Durante século XIX, a consolidação da forma Estado como um projeto territorial e socialmente enraizado teve no nacionalismo um recurso ideológico necessário. Na construção desse imaginário nacionalista, o território tornou-se progressivamente um patrimônio que a nação deve preservar como herança para as novas gerações. Assim, a apropriação do conhecimento produzido pela geografia foi e tem sido estratégico tanto para a valorização e legitimação dos direitos da sociedade ao seu território quanto para produzir um imaginário territorial como componente inseparável do destino da nação.

No século XIX, os movimentos de independência sacudiram a América Latina e elaboraram representações do nacionalismo como recurso na construção da idéia de nação. Da mesma forma que na Europa, aquí, o conhecimento geográfico teve papel importante para a visibilidade de conteúdos que fundamentavam essas representações. Antes mesmo que a disciplina fosse institucionalizada, o conhecimento do território brasileiro era tarefa das mais variadas especializações, desde naturalistas, advogados, médicos e engenheiros. Estes últimos foram, certamente, o grupo profissional mais ativo pelo pragmatismo que envolvia seus levantamentos e análises devido ao papel que desempenharam na administração pública.

Paralelo à tarefa de melhor conhecer o território brasileiro como base do enraizamento da nação, era fundamental, nesse processo, desconstruir as ressonâncias das imagens negativas, muitas delas existentes em alguns meios intelectuais brasileiros, sobre o clima e a natureza dos trópicos, e reafirmar, a partir dessa mesma natureza, todas as possibilidades reservadas ao projeto civilizatório da nação em formação, aproveitando as belezas aqui existentes para exaltar os valores do país e não menosprezá-lo.

Para isso, era necessário destacar e valorizar as potencialidades do território e do povo, assim como elaborar uma imagem do país mais compatível à ambição das classes produtoras de projetar-se no exterior, atraindo pessoas e conquistando novos mercados.

Com vimos, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB em 1838 foi um marco para um início de sistematização do que seria a produção de um conhecimento geográfico no Império nesse momento, ainda ao cargo dos intelectuais e entrelaçado com a história. A participação do Brasil nas exposições universais e internacionais, desde 1867, propunha, mediante a apresentação de uma imagem favorável do país, buscar sobrepujar aquela imagem negativa que ainda permanecia.

A necessidade em elaborar um conhecimento sobre a natureza, realçando suas qualidades para o desenvolvimento, bem como suas potencialidades econômicas, revelavam a necessidade de reverter o fardo das representações negativas existentes.

As exposições universais, como vimos, foram consagradas, ao longo da segunda metade do século XIX e da primeira do século XX, como grandes acontecimentos que celebravam o progresso dos povos. Eram, na maioria das vezes, marcadas pelo caráter de competição entre as nações, onde seus produtos, nos moldes de uma olimpíada moderna, entravam em competição e, julgados por juízes, recebiam medalhas que atestavam suas qualidades.

Tratava-se de uma celebração à mercadoria e à civilização, na qual cada país deveria levar o melhor que possuísse. A participação brasileira foi pautada, então, na propaganda de seus principais produtos agrícolas e nas vantagens de

seu território, ressaltando, mais uma vez, as belezas geográficas, então formadas pela diversidade vegetal, animal e topográfica da nação brasileira.

No livro feito para a Exposição Universal de Viena de 1873, é explicitada a necessidade de que Estados populosos da Europa conheçam as novas regiões da América. São destacados a fertilidade do solo do Brasil e seus variados tesouros e riquezas naturais que ofereciam vasto campo a todo gênero de empresa industrial.

Da mesma forma, a natureza é descrita de modo a mitigar o que teria sido considerado negativo, como o caso do relevo que, apesar de montanhoso na maior parte, é cortado por extensos vales. Também o clima, mesmo “tórrido”, apresenta, em muitos lugares, um clima muito suave, modificado pela arborização do terreno, elevação do solo e ventos reinantes. Nos lugares que se sente mais calor, não sobem estes, via de regra, a mais de 36 graus centígrados e só por excessão desce, naqueles em que há maior frio, abaixo de 3 graus. O clima no Brasil é em geral salubre (BRASIL, 1873).

Era evidente, nesses discursos sobre o país durante o século XIX, o caráter valoroso da natureza e da abundância e diversidade dos seus recursos naturais. O tamanho do território, a variedade, a qualidade dos seus solos, ainda em sua maior parte cobertos por majestosas florestas virgens conservam a primitiva beleza. Também a feição toográfica, os climas variados, a abundância de águas, a força quase geral e constante da vegetação tornam seus terrenos adaptados, em maior ou menor escala. É possível perceber também, nos estudos sobre o país, publicados por ocasião das grandes exposições, a preocupação em apontar a sua diversidade geográfica, buscando corrigir uma errônea impressão de homogeneidade do território.

Quanto ao IHGB, duas considerações devem ser feitas. A primeira sobre os artigos de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, autor de um dos compêndios de Geografia mais utilizados no final do século, publicado em 1851. O artigo, publicado em 1890 na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, um desdobramento regional do Instituto do Rio de Janeiro, defende as qualidades da natureza do sertão cearense e revela a tentativa de dar a conhecer uma realidade pouco conhecida no país. É nesta direção que segue o interessante trabalho

sobre as qualidades do clima do sertão cearense. Há, em seu texto, uma evidente utilização da tese sobre as desvantagens das naturezas pródigas e a importância do que ele classificava como natureza mesquinha para o desenvolvimento do intelecto. A perspectiva de Thomaz Pompeu é demonstrar o valor das condições do sertão semi-árido e dos seus habitantes frente a um país que se via litorâneo e regado pelas abundantes chuvas tropicais. Mas é possível identificar ainda na sua defesa das condições do sertão nordestino uma contribuição ao conhecimento de uma parte do país pouco considerada no imaginário verdejante projetado pelos viajantes ao longo da história do país.

Ressaltava a qualidade do clima do sertão nordestino para o crescimento vegetativo da população, ele apontava a baixa variação da temperatura, umidade e o calor como excelentes condições físicas, sendo importantes condicionantes para a longevidade da população cearense. Para ele, mesmo os problemas têm seu lado positivo, porque a escassez e a incerteza das chuvas torna a existência do cearense um verdadeiro combatente, o que lhe confere qualidades excepcionais. Ainda sobre a relação entre as condições da natureza e a reprodução humana, é ressaltado que:

[...] a parca mesa do pobre jornaleiro, do pequeno agricultor [...] essa sobriedade em parte forçada pelas circunstâncias, em parte transmitida por atavismo, deve concorrer poderosamente para preservar a população de moléstias das vias digestivas, que nos países quentes entram à larga na elaboração da mortalidade (BRASIL, 1890).

Uma outra dimensão do conhecimento geográfico era abordada nos livros e compêndios escolares. Disciplina obrigatória desde o ensino fundamental em vários países, o aprendizado da geografia, desde a infância, concorria, innegavelmente, para reforçar o espírito da nacionalidade. No Brasil do século XIX, a geografia como disciplina foi oferecida nas escolas, na qual eram adotados compêndios como o de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, que foi utilizado no final do século XIX por grande parte da elite do Império, já que, por muito tempo, foi adotado pelos Colégios Pedro II e Militar do Rio de Janeiro. Somente em 1913, foi publicada a primeira edição da Geografia do Brasil de Delgado de Carvalho, que continha o programa do segundo ano do Colégio Pedro II, destacando que era comum, nesses compêndios de geografia, aspectos da geografia do país,

como formas de relevo, tipos de clima, características da vegetação e algumas informações sobre os aspectos humanos, econômicos e regionais.

Theodoro Sampaio se dedicou a estudar a geografia física, dando muita ênfase à geomorfologia, apontando que, mesmo o país assentado sobre um escudo cristalino, formado por escarpas cambrianas e bacias sedimentares antigas e recentes, isso poderia ser superado. Portanto, entendia a muralha de granito do complexo cristalino como o primeiro obstáculo à penetração das áreas costeiras para o interior. Ressaltava, no entanto, que o Brasil não oferecia barreiras intransponíveis sobre largas extensões. O planalto, como primeiro obstáculo a ser vencido, teria, posteriormente, o próprio declive de seus terrenos e as feições de seus vales como indicadores de caminhos naturais.

O Compêndio de Corografia do Brasil de Mario da Veiga Cabral, editado pela primeira vez em 1916, foi reeditado inúmeras vezes, tendo vendido, de acordo com seu editor, até 1924, o total de 105.000 exemplares. Destacava ensinamentos sobre o clima e a salubridade do país. O texto, nos moldes de sua época, informava que o Brasil, situado quase todo na zona tórrida, possuía um clima em geral quente, amenizado, porém, pelos ventos alísios. Nele, encontravam-se, contudo, quase todos os climas do globo, se bem que a temperatura não atingia o máximo registrado na África, nem o mínimo da Europa.

A recuperação desses debates subsumidos na produção do conhecimento no país evidencia a recorrência dos temas mais significativos na contrução das representações sobre o país e do imaginário nacional. A extensão, a potencialidade, as qualidades do povo e da natureza para o progresso são eixos essenciais na elaboração de um conhecimento do país que se empenhava em negar o imaginário de um paraíso tropical fadado à preguiça e à inépcia. Nos autores nacionais indicados, o diálogo com seus pares europeus era evidente. O conhecimento do território do país e a valorização da sua geografia desconstruía, pouco a pouco, as imagens negativas da impenetrabilidade das escarpas litorâneas, das limitações do clima quente e úmido para a salubridade dos seus habitantes, da força das florestas que os diminuíam.

Rui Barbosa estava certo que o Brasil estava longe dos moldes europeus, já que estava sempre com os olhos voltados para as nações desenvolvidas.

Acreditava, dessa forma, que seu projeto de ensino atendia as necessidades das pessoas e a reforma por ele proposta prepararia a criança para a vida.

Para tanto, era necessário um ensino diferente do existente até então. E para isso, novos conteúdos seriam privilegiados e os existentes seriam trabalhados de modo diferente, fazendo uso do método intuitivo. Assim, o aprendizado estaria sendo guiado pelo uso dos sentidos e com base nele seria trabalhada a geografia, conteúdo esse tão importante. Embora fosse reconhecida a sua importância, ela estava sendo pormenorizada no currículo escolar em virtude da maneira como era ensinada. Aprender geografia era apreender o mundo e, conseqüentemente, aprender a amá-lo.

Para esse intelectual brasileiro, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para a nação brasileira, uma vez que defendia a instrução como uma necessidade imperiosa. A reforma era encarada como uma possibilidade de tornar o país civilizado, tomando como exemplos outras nações que, por meio da instrução, alcançaram importantes resultados.

A educação era tida como uma necessidade social da qual o Brasil não poderia se eximir, a educação escolar proposta deveria formar o cidadão para a vida. Repleta de conteúdos científicos formaria o cidadão ordeiro e trabalhador.

Podemos entender o projeto de Rui Barbosa como um preparativo para as mudanças que se processavam na transição do Brasil imperial para o republicano. A educação na preparação do escravo recém liberto e do trabalhador livre e, também, na preparação da sociedade para o exercício do voto direto, que representava o ápice da democracia, dada as reais condições e a luz das principais transformações. A educação, ao lado de outras questões, era entendida e vista como de grande relevância.

Não obstante o ensino de geografia também o era, já que esse, entre tantos conteúdos, estava munido de informações importantes, capaz de suscitar o espírito nacional e contribuir, de modo bastante eficaz, para disseminar o ideário de uma nação patriótica que buscava construir sua identidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. A AGB e o pensamento geográfico no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros/ Marco Zero, n. 9, jul. dez. 1991.

_____. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1992.

ARAÚJO, José Thomaz Nabuco de. **O centro liberal**. Brasília: Senado Federal, 1979.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. v. IX, t. 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

_____. Discursos e trabalhos parlamentares. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, vols. VIX, t. II, 1946.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. I, 1947a.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1947b.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. III, 1947c.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. IV, 1947d.

_____. Lições de coisas. **Obras Completas**. v. XIII, t. I, 1886. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

BARROSO, Liberato. **A instrução publica no Brasil**. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

BASTOS, Tavares. **A província**. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1975.

BRABANT, J. M. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto: 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Fallas do throno**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1872.

_____. Império. **O Império do Brasil na Exposição Universal de 1873 em Viena d'Áustria**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 183, de 6 de agosto de 1870 (Paulino José Soares de Souza) In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. v.IX, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 320-324.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 290 de 1873 (Antonio Candido da Cunha Leitão). In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. V.IX, t.I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 324-328.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 463 de 1873 (Antonio Candido da Cunha Leitão). In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. v.IX, t.I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 328-334.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 73 - A, de 23 de julho de 1874 (João Alfredo Corrêa de Oliveira) In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. v. IX, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 339-347.

BRASIL, Thomaz, Pompeu, Souza. **Compendio elementar de geographia geral e especial do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa dos Editores, 1864.

_____. População do Ceará em 1889. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará**, v.4, 1890.

BRAY, Silvio Carlos; SOUZA, Rita de Cássia Martins de. Sylvio Romero e sua importância para a construção do pensamento geográfico no Brasil. **Revista de Geografia**. São Paulo. Universidade Estadual Paulista / UNESP, v.14, p. 115-129, 1997.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **História geral da civilização brasileira**. t. II. O Brasil monárquico. Do Império à República. v. 5. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

_____. [Raízes do Brasil](#). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALVI, Lourdes Margareth. **As transformações sociais e a instrução pública: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879 no Brasil**. (Dissertação de Mestrado). Maringá, PR: UEM, 2003.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Raízes Históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. (Orgs).

Educação no Brasil: História, cultura e política. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 117 – 145.

CARLOS, Ana Fani. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. A produção sobre ensino de geografia veiculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): Um levantamento preliminar. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia: IQG - Departamento de Geografia da UFG, jan./dez., 1995.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. (Org). **A geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CARONE, Edgard. **O pensamento industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. Educação e positivismo: algumas reflexões. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 209-217.

_____. **Benjamim Constant e a instrução pública no início da República**. 1994. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 1994 (Tese de Doutorado).

CARVALHO, Leôncio de. Decreto N. 7.247, de 19 de abril de 1879. In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas**. v. IX, t. I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação Saúde, 1946.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem/teatro de sombras: a política imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Relume-Dumará, 1996.

CASTRO, M. H. M. **O sentido da Revolução Brasileira em Raízes do Brasil**. Disponível em <<http://www.esg.br/cee/ARTIGOS/mhenrique2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos, SP**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CONGRESSO AGRÍCOLA, Recife, 1878. **Trabalhos**. Recife: Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco, 1978.

CONGRESSO AGRÍCOLA, Rio de Janeiro, 1878. **Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

CORRÊA, Roberto L. **Região organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Espaço: Um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná e outros (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CORREIA, Serzedelo. **O problema econômico no Brasil**. Brasília, Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Laemmerte, 1902.

DANTAS, Rodolfo. Discursos e trabalhos parlamentares. In: BARBOSA, Rui, **Obras Completas**. v. VI e X, t.II, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1946.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, s.d..

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane M; FARIA FILHO, L; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. v.1, t.3. 2.ed. São Paulo: Difel, 1977.

FREITAS, Marcos Cezar de. A escrita da história da educação e a formação dos professores. Ou: Quando mestres foram promovidos a antropólogos. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. **Educação no Brasil: História, cultura e política**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003. p.29-47.

FREITAS, Inês Aguiar. **Em nome do pai: a geografia dos jesuítas no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII**. Instituto Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992. (Dissertação de Mestrado).

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem**. Apresentação e Tradução: Maria Helena Bastos. Passo Fundo: Editora de Passo Fundo, 2001.

GONÇALVES, João F. **Rui Barbosa: Pondo as idéias no lugar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GONDRA, José Gonçalves. (Org). **Dos arquivos à escrita da história: A educação brasileira entre o império e a república no século XIX**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

GONDRA, José Gonçalves. No cenáculo da ciência. In: MAGALDI, Ana Maria; NUNES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Educação no Brasil: História, cultura e política**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

HARDMAN, Francisco Foot. **História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos vinte anos**. São Paulo: Global, 1982.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUHLMANN, JR., Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais 1862 – 1922**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LACOMBE, Américo J. **À sombra de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LEONEL, Zélia. **Geografia: do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão (crítica à ciência geográfica)**. Universidade Federal de São Carlos, 1985. (Dissertação de mestrado).

_____. **Contribuição à história da escola pública**. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1994. (Tese de Doutorado).

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Companhia de Melhoramentos, 1956.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Losada, 1946.

MACHADO, Maria C. G. **Rui Barbosa: Pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

_____. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. M (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. v.1. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 65-83.

_____. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In:

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. v. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 91-103.

MAGNOLI, Demétrio. **Globalização – estado nacional e espaço mundial**. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polêmica).

MAMIGONIAN, Armen. Gênese e objeto da geografia: passado e presente. **Revista Geosul**. Florianópolis, v. 14, n. 28, p. 167-179, jul. 1999.

_____. A escola francesa de Geografia e o papel de A. Cholley. **Cadernos geográficos**. Florianópolis, n. 6, p. 7-45, maio 2003.

MANGABEIRA, João. **O estadista da república**. São Paulo: Martins, 1960.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 199-231.

MARX, Karl, ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARY, Cristina Pessanha. A geografia no Brasil nos últimos anos do império. **Revista SBHC**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 156 -171, jul./dez. 2005.

MELO, Américo Brasiliense de Almeida e, 1833 – 1896. **Os programas dos partidos e o segundo império**. Introd. Washington Luis Neto. Brasília, Senado Federal: Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1979.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1850-1887.v.2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MONTEIRO, John, M. **Raízes da América Latina**. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

_____. Notas sobre a identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.4, n. 8, p.166-176, 1991.

_____. **Geografia – Pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1999.

NABUCO, Joaquim. **Discursos parlamentares**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1950.

NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**. Campinas, SP: Autores Associados: FE/UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. O significado da Alemanha para a gênese da geografia moderna. In: **Seminário de História da Ciência e Epistemologia**, Piracicaba – SP, 1992.

PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DO RIO DE JANEIRO. **Documentos**. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1884.

QUEIROZ, Eça. **A emigração como força civilizadora**. Lisboa: Perspectivas e realidades, 1979.

RECLUS, Élisée. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário, 2002.

ROMERO, Sílvio. **O Brasil social: vistas sintéticas obtidas pelos processos de Le Play**. Rio de Janeiro: Tip. Do Jornal do Comércio, 1907.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. Trad. Roberto Leão Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SALES, Teresa. **Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira**. (1993). Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/.htm. Acesso em: 19 mar. 2008.

SCHLBAUER, Anaete R. **Idéias que não se realizam**. O debate a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

_____. **A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870 – 1889)**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003. (Tese de Doutorado).

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e physica**. Porto: Livraria Chardron, 1927.

SOUZA, Rosa F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, v. XIX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

TOCQUEVILLE, Alexis. **Democracia na América**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo**: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

_____. **Estudando as Lições de Coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. Os índios bravios e o Sr. Lisboa – 2. Parte. **Guanabara, Revista Mensal, Artística, Científica e Literária**. Rio de Janeiro, p. 36-62. 1856.

VECHIA, Ariclê. Formando cidadãos e líderes: o ensino secundário na província do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. 54-70, 2006.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

_____. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José W. ; VLACH, Vânia. **Geografia crítica**. 4 v. São Paulo: Ática, 1991.

VESENTINI, José W. O método e a práxis (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 2, jul. 1987.

VLACH, Vânia. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.